

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CÂMPUS PATO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

RODRIGO BORDIN

**A APROXIMAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COM TENDÊNCIAS
PEDAGÓGICAS EDUCACIONAIS À LUZ DA CONTRIBUIÇÃO
DE PENSADORES DA EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2014

RODRIGO BORDIN

**A APROXIMAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COM TENDÊNCIAS
PEDAGÓGICAS EDUCACIONAIS À LUZ DA CONTRIBUIÇÃO
DE PENSADORES DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Desenvolvimento Regional – Área de Concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável. Linha de pesquisa: Educação e Desenvolvimento.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Bernartt

PATO BRANCO

2014

B729a Bordin, Rodrigo.
A aproximação da pedagogia da alternância com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação / Rodrigo Bordin -- Pato Branco: UTFPR, 2014.
111 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Profa. Dra. Maria de Lourdes Bernartt
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2014.
Bibliografia: f. 104 – 111.

1. Pedagogia da alternância. 2. Educação do campo. 3. Tendências pedagógicas da educação. I. Bernartt, Maria de Lourdes, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. III. Título.

CDD 22. ed. 330



TERMO DE APROVAÇÃO Nº 56

Título da Dissertação

"A aproximação da pedagogia da alternância com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação"

Autor

Rodrigo Bordin

Esta dissertação foi apresentada às 14 horas do dia 28 de março de 2014, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento – no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O autor foi arguido pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Prof^a. Dra. Maria de Lourdes Bernartt -
UTFPR Presidente

Prof^a. Dra. Giovanna Pezarico - UTFPR
Examinadora

Prof. Dr. Edilson Pontarolo – UTFPR
Examinador

Prof. Dr. Leonel Piovezana – UNOCHAPECÓ
Examinador

Visto da Coordenação

Prof. Dr. Miguel Angelo Perondi
Coordenador do PPGDR

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGDR.

DEDICATÓRIA

A Deus, juntamente com todos os santos e santas, pela orientação permanente nas escolhas dos melhores caminhos, coragem para acreditar, força para não desistir e proteção para me amparar.

À minha mãe, Noeli Terezinha Bordin, pelo amor e incentivo no percurso de meus estudos me impulsionando em direção às vitórias dos meus desafios.

À minha irmã, Danielle Bordin, pelo carinho, incentivo e auxílio na realização deste trabalho.

Ao meu pai, Dari Benjamin Bordin, que mesmo estando junto de Deus, no significativo interstício que vivemos juntos sempre incentivou meus estudos.

À minha avó materna, Maria Lazarin De Carli, que na sua imensa sabedoria me aconselhou e acalmou em momentos de dificuldade.

AGRADECIMENTOS

Refletindo todo esse tempo de pesquisa e elaboração deste trabalho, devo muita gratidão a todos que passaram pelo meu caminho e que com certeza deixaram um pouco de si. Os momentos de alegria serviram para me permitir acreditar na beleza da vida e os de sofrimento serviram para um crescimento pessoal único.

É muito difícil transformar sentimentos em palavras, mas serei eternamente grato a vocês, que foram imprescindíveis para a realização e conclusão deste trabalho:

À minha família, especialmente minha mãe e minha irmã, por me incentivarem na pesquisa e pelos auxílios prestados nos momentos de dificuldade.

À professora Dra. Maria de Lourdes Bernartt, pelas orientações na realização deste trabalho, conselhos, correções, incentivos e indicações de leitura.

Aos professores doutores: Celso Eduardo Pereira Ramos, Edilson Pontarolo e Leonel Piovezana, pelas contribuições realizadas no exame de qualificação, momento muito rico para concretização deste trabalho.

À professora Dra. Giovanna Pezarico pelas partilhas e orientações nos seminários de pesquisas que ocorreram durante o curso.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que mesmo concedendo afastamento parcial (de 20 horas) para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e escrita deste trabalho me fez aprender a conciliar trabalho e estudo e administrar melhor o tempo.

À equipe da Faculdade de Pato Branco – FADEP, pelo incentivo no estudo e pelas trocas de aulas e cursos facilitando minha presença em eventos realizados pelo programa de pós-graduação.

À equipe do Colégio Estadual Arnaldo Arnaldo Busato – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional pela compreensão de minhas ausências nas reuniões de coordenação, pelas trocas de aulas e turmas e, pelo carinho e incentivo no avanço dos estudos.

Às minhas amigas e colegas de trabalho Carmen Pandolfo, Juliana Schenato e Liliane Teresinha Petzhold Polez pelos conselhos e incentivos muito significativos à conclusão deste trabalho.

À minhas colegas Marcia Beraldo Lagos e Marilucia Cyrino Rodrigues, pelo companheirismo e palavras de conforto nos momentos de dificuldade.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Pato Branco, pelas aulas, auxílios e atendimentos, especialmente à professora Nilvania Aparecida de Mello pela condução de sua disciplina de forma didática e significativa em minha formação.

E, para finalizar, a todos os meus educandos que sempre me incentivaram a prosseguir com os estudos e me fazem amar a cada dia mais minha jornada no magistério.

Uma dissertação “é como uma casa. Tem fachada, jardim, sala de visitas, quartos, dependência de empregada e até mesmo cozinha e porão.

Suas páginas iniciais, como aquelas conversas cerimoniais que antigamente eram regadas a guaraná geladinho e biscoito *champagne*, servem solenemente para dizer ao leitor o que se diz normalmente a uma visita de consideração. Que não repare nos móveis, que o dono da morada é modesto e bem intencionado, que não houve tempo para limpar direito a sala e arrumar os quartos. Que vá, enfim, ficando à vontade e desculpando alguma coisa...

Por trás do formalismo óbvio há sempre a regra de ouro da hospitalidade, que se traduz pura e simplesmente no respeito pela pessoa da visita e na satisfação de tê-la dentro do nosso teto, querendo conversar conosco”.

(DAMATTA, R. 1985, p. 15)

RESUMO

BORDIN, Rodrigo. **A aproximação da Pedagogia da Alternância com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação.** 111 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Área de Concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, PR, 2014.

Composta por três capítulos, a presente dissertação aborda a Pedagogia da Alternância como proposta metodológica destinada à população do campo com o objetivo de apresentar os seus referenciais teóricos e metodológicos e sua aproximação com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação. Caracterizando-se como pesquisa bibliográfica, faz-se um estudo acerca da Educação do Campo enfatizando-se o contexto histórico e alguns elementos conceituais, bem como o surgimento da Pedagogia da Alternância no contexto mundial e brasileiro, permitindo-se perceber as relações intrínsecas que há nessa proposta metodológica com a educação do campo. Faz-se, também, um apanhado teórico-conceitual dos pilares e instrumentos que compõem a prática pedagógica desta proposta educacional evidenciando-se a formação integral, técnico/científica e orientação profissional através do diálogo de saberes a partir do contexto familiar, social e educativo de forma interdisciplinar. Estudou-se, também, a contribuição de pensadores da educação à Pedagogia da Alternância com o intuito de se verificar a aproximação dessa proposta de educação com as tendências pedagógicas educacionais o que permitiu a compreensão de que seus fundamentos teóricos e metodológicos se apoiam em diferentes tendências pedagógicas e que, nesse contexto, há um vasto campo de estudos para se mostrar e (re)criar.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Tendências Pedagógicas da Educação.

ABSTRACT

BORDIN, Rodrigo. **The approach of the Pedagogy of Alternation with educational pedagogical trends in light of the contribution of educational thinkers.** 2014. 111 s. Masters Degree (Regional Development Masters Degree) – Postgraduate Program in Regional Development - Area of Concentration: Sustainable Regional Development. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2014.

Composed by three chapters, this dissertation addresses the Pedagogy of Alternation as a methodological proposal for the field population with the aim of clarifying its theoretical and methodological frameworks and its approach to the educational learning trends in light of the contribution of educational thinkers. Characterized as literature, it is a study about Field Education emphasizing its historical context and some conceptual elements as well as the emergence of the Pedagogy of Alternation in the world and in Brazilian context, allowing to realize the intrinsic relationship that is with this methodological approach to the field education. Also, it makes a theoretical and conceptual overview of the pillars and instruments that make up the pedagogical practice of this educational proposal evidencing the comprehensive training, scientific and professional guidance through the dialogue of knowledge from family, social and educational context in an interdisciplinary way. It was also studied the contribution of educational thinkers to the Pedagogy of Alternation in order to verify this proposed approach education with educational pedagogical trends which enabled the realization that its theoretical and methodological foundations rely on different trends teaching and in that context, there is a vast field of studies to show and (re)create.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Field Education. Pedagogical Trends in Education.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICO

Figura 01	AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural	33
Figura 02	Abrangência dos CEFFAs	37
Figura 03	Representação gráfica dos “Quatro Pilares” dos CEFFAs	46
Figura 04	Representação da rede relacional	49
Figura 05	O processo da alternância dos espaços e tempos.....	54
Figura 06	Alternante e o processo de aprendizagem no movimento da alternância.	55
Figura 07	Os instrumentos essenciais para efetivar a Pedagogia da Alternância	58
Figura 08	Principais tendências pedagógicas da educação brasileira.....	67
Figura 09	Pedagogia da Alternância e a aproximação com tendências pedagógicas educacionais.....	99
Gráfico 01	Apresentação dos cursos profissionalizantes ofertados na Rede CEFFA	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Abrangência das EFAs no Brasil	39
Tabela 02	Abrangência das CFRs no Brasil	39

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
AECOFABA	Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
AEFACOT	Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantis
AEFARO	Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia
AGEFA	Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas
AIMFR	Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFFAs	Centro(s) Educativos(s) Familiar(es) de Formação por Alternância
CFR	Casa Familiar Rural
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
ECOR	Escolas Comunitárias Rurais
EFA	Escola Família Agrícola
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNACI	Fundação Padre Antônio Dante Civieri – Piauí
IPSA	Instituto Profissional do Estado para a Agricultura
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	<i>Maisons Familiales Rurales</i>
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais
RAEFAP	Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá

REFAISA	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
SCIR	<i>Secrétariat Central d'Initiative Rurale</i> (Secretariado Central de Iniciativa Rural)
SE	Sessão escolar
SF	Sessão familiar
SFR	<i>Scuole Famiglie Rurali</i> (Movimento das Escolas-Família Rurais)
UAEFAMA	União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão
UnB	Universidade de Brasília
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
2. APRESENTANDO O CENÁRIO – EDUCAÇÃO DO CAMPO E HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	20
2.1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO HISTÓRICO COM ÊNFASE AOS ELEMENTOS CONCEITUAIS.....	20
2.2. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: SURGIMENTO E EXPANSÃO MUNDIAL.....	28
2.3. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: SURGIMENTO E EXPANSÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	34
2.4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PROPOSTA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA: RELAÇÕES INTRÍNSECAS.....	41
3. APRESENTANDO OS FUNDAMENTOS – PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM APANHADO TEÓRICO-CONCEITUAL DE SUAS BASES E INSTRUMENTOS.....	45
3.1. OS PILARES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DISSEMINADA PELO MOVIMENTO CEF-FAs.....	46
3.1.1. Formação Integral.....	48
3.1.2. Desenvolvimento do Meio.....	50
3.1.3. Associação Local.....	51
3.1.4. Alternância.....	52
3.2. INSTRUMENTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	57
3.2.1. O Caderno da Realidade.....	58
3.2.2. A Colocação em Comum.....	59
3.2.3. A Visita de Estudo.....	60
3.2.4. Aulas e Cadernos Didáticos.....	61
3.2.5. Exercícios.....	62
3.2.6. Avaliações.....	63
4. ASSENTANDO OS FUNDAMENTOS – A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A CONTRIBUIÇÃO DE PENSADORES DA EDUCAÇÃO.....	65
4.1. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA..	67
4.2. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAIS E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	70
4.2.1. Pedagogia da Alternância e a teoria de Ovide Decroly – Centros de Interesse.....	70
4.2.2. Pedagogia da Alternância e a teoria de John Dewey – Experiência e Educação.....	72
4.2.3. Pedagogia da Alternância e a teoria de Maria Montessori – Respeito às Especificidades do Educando.....	76
4.2.4. Pedagogia da Alternância e a teoria de Roger Cousinet – Proposta de Trabalho Livre em Grupo.....	78
4.2.5. Pedagogia da Alternância e a teoria de Jean Piaget – Fazer para Compreender	79

4.2.6.	Pedagogia da Alternância e a teoria de Carl Rogers – O Educando como Protagonista de sua Formação.....	82
4.2.7.	Pedagogia da Alternância e a teoria de David Kolb – Aprendizagem Experimental	84
4.3.	TENDÊNCIAS PROGRESSISTAS E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	85
4.3.1.	Pedagogia da Alternância e a teoria de Paulo Freire – A prática dialética com a realidade e educação popular.....	85
4.3.2.	Pedagogia da Alternância e a teoria de Celestin Freinet – Escolas Democráticas	90
4.3.3.	Pedagogia da Alternância e a teoria de Lev Vygotsky – Inserção ao Meio	92
4.3.4.	Pedagogia da Alternância e a teoria de Moisey Mikhaiylovich Pistrak – O Educando como Sujeito da Educação	94
4.3.3.	Pedagogia da Alternância e a teoria de Edgar Morin – A Complexidade na Educação.....	96
4.3.4.	Pedagogia da Alternância e a teoria de Dermeval Saviani: Pedagogia Histórico-Crítica.....	97
	5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS.....	104

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Pedagogia da Alternância é entendida como uma metodologia que favorece o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo, nos processos escolares, antes dificultada por sua característica seriada e estanque, sem articulação com a realidade e os modos de vida rural, fato que tem se revelado um ambiente rico e complexo, pela sua dinâmica peculiar, pelos sujeitos envolvidos (famílias, associações, professores, monitores e jovens em formação) o que suscita para o seu entendimento análises mais aprofundadas, em dimensões mais amplas. É preciso, pois entender que o jovem em formação (criança, adolescente ou jovem adulto), o alternante, já não é um educando na escola, mas um protagonista em um meio ambiente de vida e em um território, que compromete a família em sua educação, e em sua formação para o trabalho (GIMONET, 2007).

A Pedagogia da Alternância vem sendo utilizada há mais de quarenta anos no Brasil, mas continua sendo grande a carência de estudos a respeito do tema, bem como de suas características pedagógicas e das atividades praticadas no seio desse modelo de formação (TEIXEIRA, BERNARTT & TRINDADE, 2008). Neste contexto, destaca-se a atuação de pesquisadores da UTFPR Câmpus Pato Branco que, sensíveis às vozes do campo, vêm atuando neste espaço desde meados da década de 1990, especificamente nas questões que envolvem a denominada Pedagogia da Alternância, a qual ainda enfrenta a sua principal luta: conquistar espaço de consolidação e legitimação nacional.

É neste cenário que se insere o presente trabalho no intuito de contribuir com a continuidade destes estudos e pesquisas, especificamente, no estudo em tela com o objetivo de demonstrar a partir dos referenciais teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância a sua aproximação com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação.

Inicialmente faz-se um estudo acerca da Educação do Campo dando-se ênfase ao contexto histórico e a elementos conceituais bem como o surgimento da Pedagogia da Alternância no contexto mundial e brasileiro, permitindo-se perceber a relação intrínseca que há nessa proposta metodológica com a educação do campo.

Faz-se, também, um apanhado teórico conceitual dos pilares e instrumentos que compõem a prática pedagógica desta proposta educacional evidenciando-se a formação integral, técnico/científica e orientação profissional através do diálogo de saberes a partir do contexto familiar, social e educativo de forma interdisciplinar.

Em outro momento, estudou-se a contribuição de pensadores da educação à Pedagogia da Alternância com o intuito de verificar aproximação dessa proposta de educação com as tendências pedagógicas educacionais o que permitiu a compreensão de que seus fundamentos teóricos e metodológicos se apoiam em diferentes tendências pedagógicas e que, nesse contexto, há um vasto campo de estudos para se mostrar e (re)criar.

Como objetivo geral, pretende-se demonstrar a partir dos referenciais teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância a sua aproximação com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação.

Para dar conta deste, elencaram-se objetivos específicos, a saber:

- ✓ Estudar a Educação do Campo enfatizando-se alguns elementos conceituais e seu contexto histórico;
- ✓ Estudar o histórico da Pedagogia da Alternância no contexto mundial e brasileiro;
- ✓ Estudar os referenciais teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância;
- ✓ Estudar e analisar as contribuições de pensadores da educação à Pedagogia da Alternância;
- ✓ Apontar os possíveis cotejamentos da Pedagogia da Alternância com as tendências pedagógicas educacionais.

No que tange aos procedimentos metodológicos, inicialmente, fez-se uma revisão de literatura buscando-se embasamento teórico sobre os conceitos que permeiam a pesquisa. Nesta etapa procurou-se ler e analisar os livros dos principais escritores sobre Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no contexto mundial e brasileiro, especialmente: Roseli Salette Caldart (2002; 2009), Pedro Puig Calvó (1999; 2010), Paolo Nosella (2007), Sérgio Celani Leite (1999), Jean-Claude Gimonet (1999; 2007) e Roberto Garcia-

Marrirodrigo (2010), cujas obras estão explícitas nas referências desta pesquisa.

Este trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica ao estudo investigativo que demonstrou a partir dos referenciais teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância a sua aproximação com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação.

Conforme a classificação proposta por Gil (2002, p. 44-45), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Dessa forma, selecionou-se material bibliográfico pertinente aos temas centrais de análise nesta pesquisa, configurando-se em obras de divulgação (obras científicas ou técnicas). Tal material foi utilizado como referência conceitual e compilado nos capítulos que respaldam esta pesquisa.

Adicionalmente, foram acessadas obras literárias e publicações periódicas diversas, tais como dissertações, teses e revistas de grande impacto acadêmico, cujos temas estavam muito próximos aos desenvolvidos nesta pesquisa visando o fortalecimento de certos conceitos e entendimentos.

De posse do arcabouço teórico, desenvolveu-se o estudo sobre a Educação do Campo enfatizando-se alguns elementos conceituais e seu contexto histórico, bem como a Pedagogia da Alternância e seu histórico no contexto mundial e brasileiro, estudando-se os seus referenciais teóricos e metodológicos e analisando-se as contribuições de pensadores da educação à Pedagogia da Alternância, finalizando-se com os apontamentos dos possíveis cotejamentos dessa proposta metodológica apropriada aos povos do campo com as tendências pedagógicas educacionais.

2. APRESENTANDO O CENÁRIO – EDUCAÇÃO DO CAMPO E HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola. Educação do campo é direito e não esmola. (SANTOS, 2010, p. 10)

Refletir acerca do contexto educacional brasileiro, inserido e vivenciado, em um espaço rural, aponta para a necessidade de reviver historicamente a caminhada social e política dos sujeitos identificados com essa realidade. Neste capítulo, contextualiza-se o cenário educacional brasileiro a partir do início do século XX, a fim de encontrar justificativas para a expansão da Pedagogia da Alternância no território brasileiro e perceber as influências recíprocas nesta disseminação.

2.1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO HISTÓRICO COM ÊNFASE AOS ELEMENTOS CONCEITUAIS

No início do século XX, o Brasil constituía-se como um país com ideais de educação europeia, caracterizando-se como um “país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por largo tempo colônia, império, república” (CALAZANS, 1993, p. 17).

A busca por uma nação inspirada na modernidade do século XX fez com que a escolarização passasse a ser vista como a alavanca do progresso. Dessa forma, criaram-se estratégias que buscavam democratizar a escolaridade formal além das classes emergentes, projetando “pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme em uma nação à altura das mais progressivas civilizações do século” (NAGLE 1976 apud LEITE, 1999, p. 27).

No Brasil, historicamente, a educação escolar ofertada às populações do campo ignorou as singularidades deste povo, considerando-a desnecessária pelas características de sua vivência voltada “para o cultivo e técnicas rudimentares” (BOGO, 2010, p. 99). Com a Constituição de 1934, pouco mais de cem anos após a primeira Constituição Brasileira de 1824, a educação para o meio rural teve destaque através da destinação de 20% dos recursos da área edu-

cacional para a educação nas zonas rurais, o que se deveu a um conjunto de interesses movidos pela necessidade de capacitação da força de trabalho da população rural que estava migrando para a zona urbana com a aceleração da industrialização. Mas, também, se deveu ao movimento dos pioneiros da educação, às campanhas educacionais nacionais, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que tinha o objetivo da formação do professorado leigo e também a busca de uma educação comunitária com as missões rurais, à busca da modernização dos métodos pedagógicos e ao aumento das escolas rurais com a valorização das extensões rurais que buscavam o ensino do uso de técnicas para o aumento da produtividade e também o bem-estar do campo (CALDART, 2009).

Nesse contexto, o Ruralismo Pedagógico, movimento cujo objetivo era a definição de uma proposta de educação do trabalhador rural, tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo (CALDART, 2009) e estava vinculado com a necessidade de diminuir a migração da zona rural para os grandes centros urbanos, ocasionada e estimulada pelo início da industrialização e urbanização do país. Esta ação estava impregnada de ideologia do colonialismo e, segundo Leite: mascarava através da defesa romantizada das virtudes do campo e da vida campesina a sua preocupação maior centrada no “esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano” além de “evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos” (1999, p. 28-29).

Em termos educacionais, neste período, o Brasil recebia influência da Escola Nova, um movimento que teve início na Europa ainda no século XIX e se espalhou por diversos países, com a intenção de problematizar a educação tradicional, buscando aproximá-la da realidade, fazendo-a conhecedora do estudante e também de sua comunidade, como as condições do ambiente e da vida social. Mesmo compreendendo a necessidade de oportunizar uma educação diferenciada ao homem do campo, isto é, uma escolarização rural justificada pelo grande número de analfabetos residentes na zona rural, indiretamente, as ações existentes como a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, o VIII Congresso Brasileiro de Educação a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, a Associação de Crédito e Assistência Rural – ACAR, a Extensão Rural, entre outras, apenas reforçaram o

posicionamento do homem do campo como ignorante, ao qual era necessário repassar conhecimento e treinar a fim de transformá-lo e melhorar as condições socioeconômicas, políticas e culturais do campesinato brasileiro. Nos apontamentos de Leite (1999, p. 34):

O objetivo imediato da Extensão Rural foi o combate à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural, classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade de tarefas socialmente significativas (...), o rurícola brasileiro era tido como um indivíduo extremamente carente, que deveria ser assistido e protegido.

A visão do campesinato como carente de assistencialismo foi ainda mais reforçada no período da Ditadura Militar brasileira (1964 – 1985), época do início da Pedagogia da Alternância no Brasil e também de sua expansão pelo país. Neste período ocorreu a substituição da professora pelo técnico ou extensivista nas escolas rurais, buscando, tanto nas escolas rurais como urbanas, a capacitação mínima para a inserção no mercado de trabalho e, com isso, a melhora na qualidade de vida (LEITE, 1999).

Entretanto, fora de um contexto de educação formal, neste mesmo período, acentuou-se a proposta educacional de Paulo Freire, baseada na valorização do universo sociolinguístico e cultural de grupos desfavorecidos das zonas urbanas e rurais. Esta proposta utilizou a realidade política, social, econômica, cultural e histórica como elemento problematizador para o processo de ensino e aprendizagem pautado na conscientização (DAMASCENO, 2004).

Mas com a ideologia militarista vigente desde 1964, processos de escolarização alternativos, não organizados à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 5692/71 que estruturava o Ensino Fundamental e o Secundarista na época, acabaram à margem. Este é o caso do movimento da Educação Popular de Freire e também o da própria Pedagogia da Alternância, que por serem pautadas em propostas pedagógicas que buscam a conscientização do cidadão através de princípios que contrariam a submissão e a opressão, não se coadunando com os objetivos dos modelos pedagógicos impostos, caracterizam-se por ações pontuais e de resistência.

Estes movimentos de resistência provocam a reflexão e definição sobre alguns conceitos que auxiliam na identificação de espaços e tempos próprios

do contexto do campesinato. Segundo Fernandes (2012) a definição do termo campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, com função multidimensional relacionada à educação, à cultura, ao trabalho, ao mercado e às relações sociais voltadas à organização da sua existência e não apenas como espaço de produção de mercadorias.

Essa perspectiva aponta para uma ‘educação do campo’ e não apenas para uma ‘educação no campo’, já que é entendida como protagonista e propostora de alternativas, temas e análises e contra a lógica do campo como apenas local de negócio.

Na perspectiva da educação escolar desenvolvida no campo, Brandão (1983, p. 243) aponta a existência, no ambiente do campo, de fragmentos de uma educação urbana introduzida no meio rural já que “a própria educação escolar é, em si mesma, uma instituição emissária do poder que se concentra na cidade e, de lá, subordina a vida e o homem do campo”.

Para este autor, as famílias também não esperam que a educação escolar seja uma educação do campo, que trabalhe a partir de suas singularidades e interagindo na ampliação das possibilidades sociais, políticas e humanas de seus filhos. Segundo ele, as famílias dos trabalhadores rurais

querem da escola que seus filhos aprendam a dominar os símbolos do poder dominante: a leitura, a escrita e o cálculo. Não mostram o menor interesse em verem seus filhos aprendendo na escola o ofício de que querem se ver livres (BRANDÃO, 1983, p. 243).

Ou seja, esta é a visão de meio rural como ambiente de pouco apreço, desvalorizado pelo urbano e sem justiça social. Isto justifica a falta de políticas públicas que eram oferecidas às escolas do meio rural em decorrência do processo histórico de desqualificação do campo. Como salienta Cavalcante (2010, p. 554),

as ‘políticas’, quando chegaram em doses residuais, traziam em sua essência sócio educacional o que restava de propostas do mundo dos escolarizados das cidades, em versões de projetos, campanhas e palavras de ordem que vinham com suas multifacetadas intenções demarcadas pelo desejo de conter a população rural nos seus lugares de origem, ainda que sem condições dignas de neles sobreviverem.

Foi o redirecionamento da tendência social e política para um foco urbanizante e desenvolvimentista que iniciou a construção de um discurso urbanizador no qual coube à escola intervir e construir uma racionalidade da cidade

junto à população rural a fim de “preparar culturalmente aqueles que residem no campo, com uma educação que facilite a adaptação ao meio que tende a uniformizar-se pela expansão industrial (...) cabendo à escola oferecer uma formação universal e única” (SILVA, 2006, p. 68).

A partir de 1990, foi fomentada, ainda mais, a valorização no urbano através da extinção das escolas na zona rural ocasionando as transferências destes educandos para escolas núcleos que centralizavam a educação de crianças e adolescentes de diferentes comunidades. Além da extinção física das escolas ocorreu também a extinção por completo de um currículo vinculado ao meio, ou pelo menos, significativo para os sujeitos do campo. Nas palavras de Arroyo (2011, p. 263):

Com o culto às cidades se decreta o desaparecimento do campo. Com o culto à industrialização se decreta o desaparecimento de outras formas de produção como ultrapassadas. Com o culto ao progresso científico e ao futuro se decreta o desaparecimento dos saberes ancestrais, da tradição e se apagam as vivências do passado e do presente. O mais grave é que se decreta o desaparecimento dos coletivos humanos que estão atolados nas vivências do presente e em formas de produção da existência supostamente pertencentes ao passado.

A educação realizada no campo é uma adaptação da educação urbana, pois se vive o paradigma do urbano. Como Arroyo sinaliza (2007, p. 159), “o campo é visto como uma extensão, como quintal da cidade”. O campo é o outro, que ainda é atrasado, que precisa ser educado, “adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano”.

A busca por uma identidade dos sujeitos que traçam suas vivências no espaço rural, com peculiaridades próprias e imersas em sua historicidade aponta para o que Caldart insere como uma busca no eixo de políticas públicas, ou melhor, a luta por políticas públicas que garantam o direito à educação possibilitando uma educação dos sujeitos do campo e não para os sujeitos do campo, defendendo

uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART 2009, p. 149).

No final do século XX e início do século XXI iniciaram-se movimentos sociais na busca por políticas públicas que reconhecessem a educação do campo em suas peculiaridades, abandonando as marcas de uma educação da cidade, que não valorizava o campo e que promovia apenas uma adaptação da escola urbana para a escola rural.

Esses movimentos sociais tinham como objetivo motivar o diálogo e a valorização dos diferentes saberes e conhecimentos a fim de se construir identidades sociais que valorizassem as diferenças em uma sociedade complexa e plural. Buscavam formas de articular educacionalmente a cultura inerente à vida cotidiana com os saberes existentes no mundo. Buscavam como referencial uma educação que passa a defender, segundo Souza (2004), citado por Silva (2006, p. 91):

direitos dos grupos e dos indivíduos de descreverem a si próprios, de falarem do lugar que ocupam, de contarem sua versão da história de si mesmos, de inventarem as narrativas que os definem como participantes da história de si, em um processo permanente de confronto com outras narrativas, inclusive a científica, para que se possa ampliar, dar maior consistência e alcance às construções pessoais e coletivas de acordo com as descobertas e formulações que se tornarem possíveis nessa ação dialógica, em um tempo e em um espaço concreto, históricos, culturais.

Através da Constituição de 1988 passou-se a entender e proclamar a educação como direito de todos e dever do Estado, passando a ser direito público subjetivo, independente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Assim as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 imprimiram ao processo educacional a característica de uma educação rural no âmbito do direito à igualdade e ao respeito às diferenças.

Movimentos sociais do campo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais – MST, articulados com organizações sociais como a UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, o UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, a UnB – Universidade de Brasília e a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil juntaram-se e questionavam o diálogo com o poder público a fim de possibilitar o reconhecimento e a necessidade do projeto político pedagógico para a educação do campo no Brasil. Isto aconteceu através do Movimento de Articulação por uma Educação do Campo, em 1999, que desencadeou diversos debates em conferências e semi-

nários envolvendo outros representantes de movimentos sociais que também sentiam a necessidade de uma proposta educacional própria do campo (CALDART, 2009).

A alteração de uma consoante na expressão educação do/no campo muda o contexto, o conceito de pessoa e de sociedade que a prática educativa desenvolvida no espaço rural propõe. Assim, a força que a palavra imprime no contexto reforça concepções ideológicas, na maioria das vezes, implícitas. Nesse sentido, vale citar Larrosa (2002, p. 19) quando atenta que o homem é palavra, “está tecido de palavras”. Para ele, as palavras são “o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso” (LARROSA 2011, p. 21).

Assim, é seguro afirmar que o conceito de educação do campo difere da educação no campo como também da educação rural. A educação do campo entende a escola como espaço inserido e vinculado com a comunidade, onde educação e desenvolvimento são indissociáveis. Carregando o sentido vivencial dos sujeitos pertencentes ao campo, essa proposta busca um educar articulador e impregnado de questões sociais e políticas que fortaleçam estes sujeitos como conhecedores de sua história e capazes de se tornarem agentes de uma coletividade.

Já a concepção inerente à educação no campo funde-se com a educação rural na perspectiva do desenvolvimento de um processo educativo que considera o espaço rural como local de produção de matéria prima. As relações sociais e os sujeitos são vistos como mão de obra a serviço do mercado. Assim, não pretende que o sujeito reflita sobre sua história e possibilidades de melhorias sociais e econômicas, mas sim, que seja um bom produtor rural em prol do progresso (LEITE, 1999).

Por sua vez, a educação rural está condicionada historicamente pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias carregando consigo a histórica desvalorização do sujeito do campo na qual predomina a produção da ausência de um povo. É a ênfase no estereótipo rural do Jeca Tatu de Monteiro Lobato que evidencia o homem do campo pelo atraso e ignorância, carente de instrução devido a sua incivilidade perante o homem moderno e urbano (LEITE, 1999).

Na perspectiva da educação do campo a palavra campo traduz-se em ambiente de ligação dos seres humanos e de sua existência relacionada etimologicamente ao camponês, ao trabalho camponês, agregando os sujeitos identificados com a agricultura familiar, a reforma agrária, os assentamentos, os acampamentos, os quilombos, o povo indígena, os trabalhadores assalariados rurais, os pescadores artesanais e tantos outros que lutam pela sua identidade e dignidade cultural, política, social, humana (CALDART, 2009).

É importante salientar que não há uma única cultura camponesa, como identifica Bogo (2010, p. 94). Segundo ele, é na pluralidade étnica, geográfica, organizativa, religiosa, entre outras diversidades que se constroem as identidades locais e ambientais que caracterizam o camponês: a heterogeneidade. Em outras palavras:

É nesse universo de posições e interpretações que precisamos situar o conceito de camponês. Por um lado, devemos vê-lo pela ótica sociológica, que considera que ele se caracteriza por ter uma parcela de terra à disposição para produzir; utiliza a força de trabalho familiar e a sua unidade de produção é também referência de consumo. Mas, por outro lado, devemos acrescentar a essa interpretação as características culturais e as perspectivas políticas, que permanentemente se abrem e se colocam à sua frente como desafios (BOGO, 2010, p. 94).

Ao se trabalhar com a concepção de educação do campo, se está reforçando o contraponto à concepção de educação rural, fortalecedora do latifúndio/agronegócio e da lógica de produção baseada em uma agricultura de monocultivos com ênfase na mecanização, no uso cada vez maior de fertilizantes químicos sintéticos e de agrotóxicos, busca-se a compreensão de campo como espaço de vivências, de lutas, de subsistência, mas também, de produção e de comercialização, potencializando o trabalho em rede e em cooperação (LEITE, 1999). Nesta perspectiva, os sujeitos deste processo ultrapassam, dentro da abordagem sociológica, a concepção de agricultura familiar ou camponesa e passam a integralizar o conceito de agricultura familiar camponesa, como reforçado no Documento Final – Notas para análise do momento atual da Educação do Campo do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC (2012, p. 19-20):

Outra é a lógica da agricultura familiar camponesa que trabalha com o conceito de 'unidades de produção', supondo diversificação de culturas, agrobiodiversidade. Essa lógica exige visão de totalidade, integração na unidade e relação com o mercado de forma não subordinada e visando melhorias da qualidade de vida das famílias e não a reprodução do capital. Do ponto de vista formativo, essa lógica exige

domínio de processos e não apenas de operações técnicas (nada contra elas, mas não bastam).

Assim, é possível compreender que, historicamente a proposta da Educação do Campo nasceu da luta por políticas públicas de educação para a população do campo, pautadas na especificidade destes sujeitos. A partir da primeira década do ano 2000 uma nova fase passou a permear a Educação do Campo alicerçada pela consolidação do agronegócio e apropriação, por parte deste, do discurso dos trabalhadores rurais, mostrando que muitas empresas do agronegócio estavam preocupadas com o campo brasileiro, organizando-se através de ações e projetos sociais e educacionais voltados para os sujeitos do campo, “no sentido de afirmar (confundir) à sociedade que os representantes do agronegócio também estão empenhados em superar as desigualdades, cessar o fechamento de escolas no campo e garantir uma boa formação aos trabalhadores” (FONEC, 2012, p. 08).

Frente ao contexto histórico percorrido até o momento, o próximo tópico faz apontamentos acerca da Pedagogia da Alternância, dando-se ênfase à sua origem e disseminação, ressaltando-se sua intimidade com a Educação do Campo.

2.2. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: SURGIMENTO E EXPANSÃO MUNDIAL

A proposta educacional intitulada Pedagogia da Alternância originou-se na França, em 1930, embasando-se nas necessidades do povo camponês em uma educação voltada para sua realidade e suas necessidades, em razão de que o mundo ocidental pós-revolução industrial passou a ter como característica fundante a valorização da cidade sobre o campo aumentada com as Guerras Mundiais que, na Europa, contribuíram à proliferação de atividades urbanas e industriais causando o êxodo rural (GIMONET, 2007).

Apontamentos de Arroyo (2007) destacam que o predomínio do pensamento educativo nos séculos XIX e XX estava embasado na liberdade e na cidadania no ponto de vista de obrigação moral, ou seja, a prática educativa tinha sua essência na preparação do indivíduo para assumir seu papel no convívio social, na sociedade. A liberdade enfocada, nesta perspectiva social, era

a domesticação para que os sujeitos visualizassem em seus direitos os deveres e o respeito à ordem.

O projeto educativo, neste período histórico, articulava-se de tal maneira que o trabalhador assalariado, a classe operária, o camponês pensasse racionalmente que sua condição social e política de exclusão acontecia em virtude de sua fraca ou inexistente formação educacional. “Foi através da educação que se processou a exclusão na participação social e política, pois se vinculou educação com cidadania sendo a primeira uma pré-condição para a participação” (ARROYO, 2007, p. 23).

É nesse contexto sociopolítico que, segundo Veiga-Neto (2007, p. 105), a escola tem função fundamental na construção de um mundo de ordem e vida civilizadas, evidenciando-se as relações de saber-fazer. É a grande instituição envolvida na civilidade: transformando os homens selvagens, bárbaros ou primitivos em homens civilizados. O sentido radical da escola moderna era criar uma sociedade formada por cidadãos que “estão em um ambiente comum e, por isso, têm de aprender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem” (VEIGA-NETO 2007, p. 105).

A escola assumiu um papel salvacionista: formando moralmente os indivíduos, tornando-os cidadãos, moldando suas subjetividades para o exercício social. “Trata-se, sim, de pensá-la como uma instituição que se estabeleceu e se desenvolveu em conexão indissolúvel, imanente, com as novas práticas sociais, culturais, religiosas, econômicas” (VEIGA-NETO, 2007 p. 107).

Segundo Nascimento, a situação socioeconômica da França nos anos de 1930 caracterizava-se pelo extremo abandono, por parte do Estado, dos camponeses com relação aos seus direitos básicos de saúde, educação e habitação. Este cenário traduzia-se em um contexto de êxodo rural e de analfabetismo, ou de poucos estudos, para aqueles que permaneciam no campo. Em relação à educação, os filhos dos camponeses franceses tinham duas opções: ficar na propriedade dos pais, com a família e trabalhando de sol a sol, ou de frio a frio, ou então, ir às cidades onde havia escola pública, saindo da realidade familiar rural e cultural que os cercava até o momento. Na verdade, quase sempre a primeira opção era a mais comum já que manter filhos na cidade significava gastos financeiros absurdos para a realidade campesina francesa. Assim, mantinham seus filhos e filhas sob as condições de analfabetismo. “Alguns

afirmam que os pais camponeses da França da década de 1930 não queriam que seus filhos/as fossem estudar na cidade por medo de voltarem renegando a cultura e a dura realidade do meio rural” (NASCIMENTO, 2005, p. 34).

Nesse cenário educacional dos anos 1930, fundaram-se as primeiras *Maisons Familiales Rurales* (MFR), inicialmente, através de conversas entre um pai, Jean Peyrat, com seu filho de 12 anos, Yves Peyrat, e o Padre jesuíta¹ Granereau do vilarejo de Serignal-Péboldol, no interior da França, em uma região agrícola produtora de ameixas. A razão dessas conversas estava no fato de que Yves não queria mais estudar, porque estava sem motivação para continuar frequentando a escola. Estes mobilizaram mais dois agricultores que também verificaram que os seus filhos estavam desinteressados por esta escola, além de não valorizarem o meio rural em que viviam.

Estes três agricultores com vínculos experienciais no âmbito do sindicato e também do movimento cristão de ação social chamado *Le Sillon* de Marc Sangnier, que para Gimonet (2007, p. 22) “reconciliava a fé na Igreja com suas ideias republicanas e, de maneira mais abrangente, o povo e a Igreja, opondo-se, ao mesmo tempo, aos conservadores católicos e aos radicais ateus. Ele traça um caminho de Educação Popular”, motivados e engajados em uma perspectiva de construir algo que possibilitasse que o jovem permanecesse em seu meio e ajudasse a promovê-lo e desenvolvê-lo criaram, inicialmente, fora das estruturas burocráticas e tradicionais escolares, uma estrutura de formação fundamentada em conhecimentos da vida cotidiana e no saber que se encontra nas escolas, ou seja, enraizados pela relação entre o empírico e o científico.

Nas palavras de Gimonet (1999), um notável pesquisador da Pedagogia da Alternância:

Então, fora das estruturas escolares estabelecidas e sem referência a qualquer teoria pedagógica, eles imaginaram um conceito de formação que permitiria seus filhos educarem-se, formarem-se e prepararem-se para suas futuras profissões (...). Eles criaram empiricamente uma estrutura de formação que seria de responsabilidade dos pais e das forças sociais locais (...). Eles inventaram uma fórmula escolar baseada na Pedagogia da Alternância que induzia uma partilha do poder educativo entre os atores do meio, pais e os formadores da escola. Em 1935, eram quatro jovens (...), no ano seguinte dezesseis jovens (...), dois anos mais tarde eram quarenta estudantes. Os agri-

¹ A educação voltada aos camponeses foi disseminada, tanto na França como no Brasil, a princípio, por padres católicos da congregação dos jesuítas que desenvolveram as Missões “com o objetivo de catequização e alfabetização dos indígenas e povos do campo” (GHIRALDELLI, 2003).

cultores, pais desses jovens agruparam-se em uma associação, fizeram um empréstimo bancário e usaram o próprio financiamento para comprarem uma casa (...) a Casa Familiar de Lauzun e contrataram um formador (GIMONET, 1999, p. 40-41).

Aos 21 dias de novembro de 1935 foi fundada, na França, a primeira *Maison Familiale* ou Casa Familiar com a participação de quatro jovens: Yves Peyrat, Paul Callewaert, Lucien Callewaert e Edouard Clavier. O processo de ensino estava organizado em alternância no qual os jovens permaneciam um período na paróquia com a tutela do Padre Granereau e outro na família, caracterizando o que havia sido definido pelos pais dos quatro jovens, ou seja, uma formação em alternância e sob a responsabilidade das famílias que estaria pautada na formação técnica, geral e humana (GIMONET, 2007).

Importante resgatar a origem da organização em alternância que, segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) se fez através da insistência do Padre Granereau, que no princípio assumia a função de monitor das tarefas dos jovens. Inicialmente o padre propôs a organização das atividades educativas em períodos de trabalho mensal, no qual os jovens permaneceriam uma semana completa junto à casa paroquial e três semanas na propriedade da família. Houve algumas resistências por parte dos pais com relação à adoção deste modelo, mas todos concordaram em razão da justificativa do padre para esta organização, que se embasava na “necessidade da vida de grupo dos adolescentes como parte indispensável de sua formação e que eles teriam que se comprometer a deixar tempo livre para que seus filhos durante as três semanas que passavam em suas casas para que pudessem fazer suas tarefas (GARCÍA-MARIRRODRIGA, PUIG-CALVÓ 2010, p. 26). Assim, organizou-se o alojamento na casa paroquial de Sérignac-Péboudou e, para sua manutenção, combinou-se que cada família contribuiria com produtos além de um custo, por família, de 300 francos (aproximadamente setecentos e noventa e cinco reais, em valores atuais) para as demais despesas de funcionamento.

A legitimação jurídica neste momento histórico da *Maison Familiale Rurale* foi embasada na Lei Francesa de 18 de janeiro de 1929 que permitia aos pais formar seus filhos em sua propriedade agrícola com o complemento dos cursos por correspondência da Escola Superior de Purpan. O reforço oficial, segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), aconteceu através do Se-

crétariat Central d'Initiative Rurale (Secretariado Central de Iniciativa Rural) – SCIR, uma organização independente e autônoma de sindicatos profissionais agrícolas que buscava “um espírito de preservação e relançamento de valores rurais além do puramente técnico e material; que não separa a produção, do homem que produz” (GARCÍA-MARIRRODRIGA, PUIG-CALVÓ 2010, p. 25) e que criam uma seção de aprendizagem aprovada em seu Estatuto e denominada *Section d'Apprentissage Agricole du Secrétariat Central d'Initiative Rurale pour la Région du prunier d'Ente dit prunier d'Agen* (Seção de Aprendizagem Agrícola do Secretariado Central de Iniciativa Rural para região de cultivo de ameixa de Entre, chamado de Ameixeira de Agen).

Partindo-se do apoio da SCIR foi possível a aproximação com as autoridades educativas e a garantia da formalização da proposta educacional por alternância. Segundo Paolo Nosella (2007), nos anos 1940 percebeu-se uma expansão das *Maisons Familiales* em território francês instigada pela necessidade de reforço de experiências nacionais além de “um movimento de redescoberta dos valores do campo e da vida rural”. Neste contexto surgiu em 1942, a primeira Escola de Monitores (professores das *Maisons Familiales*) com a finalidade de possibilitar também estudos a estes profissionais que eram também agricultores que “tinham completado os estudos primários e talvez alguns cursos por correspondência, mas nada mais do que isso” (NOSELLA, 2007, p. 21). Também no mesmo ano criou-se a União Nacional das *Maisons Familiales* que iniciou com aproximadamente cinco escolas e, em 1945, já apresentava um contexto com mais de vinte *Maisons Familiales* e no período de 1945 a 1960 passou ao número de 500 escolas. É interessante destacar que muitas foram fechadas a fim de preservar a originalidade da *Maison Familiale*, “foi preciso frear a expansão e, inclusive, fechar várias escolas. Essa expansão coincidiu, na França, com o surgir de uma forte consciência entre agricultores quanto à necessidade de formar-se” (NOSELLA, 2007, p. 23).

A Figura 01, a seguir, ilustra como a expansão desta proposta formativa pautada na Pedagogia da Alternância e na organização das famílias em busca de uma educação contextualizada e promotora do desenvolvimento do meio atingiu os cinco continentes. Atualmente são mais de mil instituições distribuídas em 40 países na África, América, Ásia, Europa e Oceania envolvendo em torno de 150 mil famílias rurais.

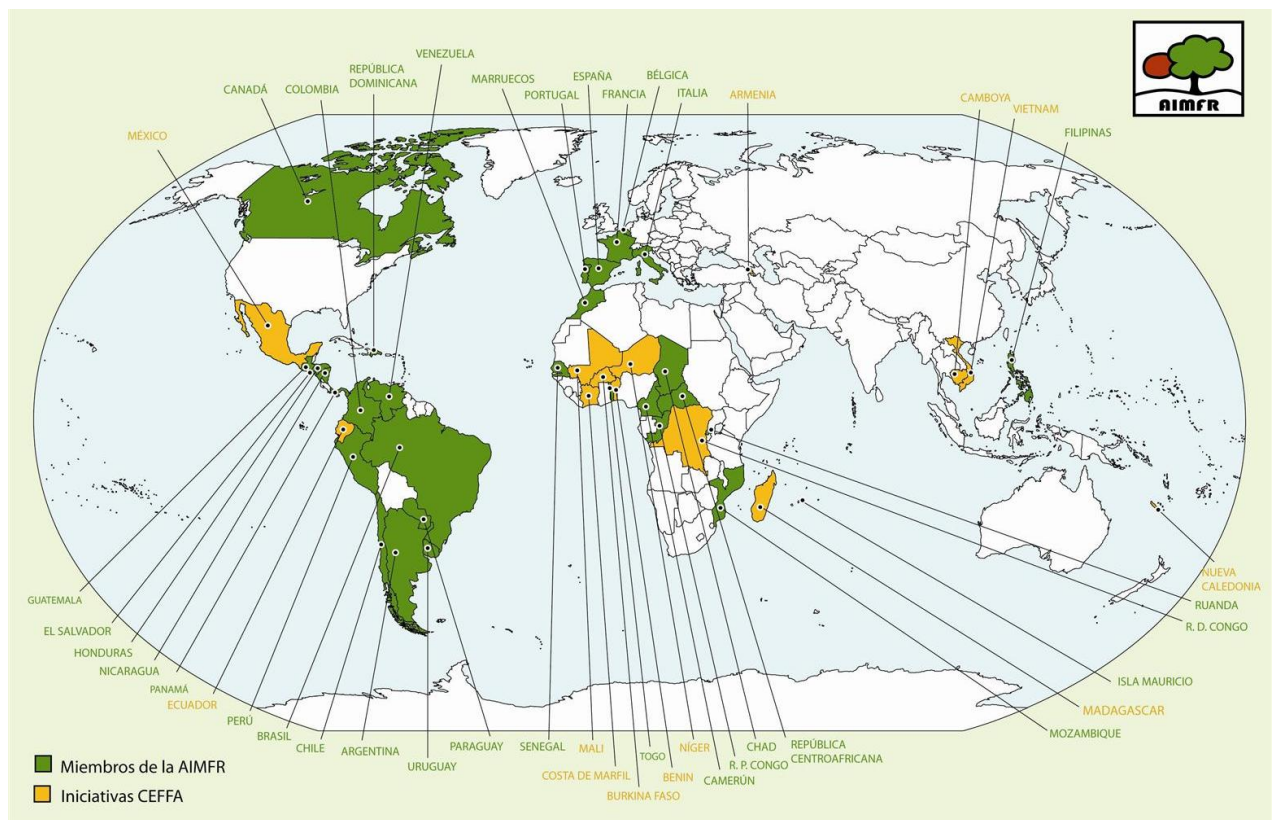


Figura 01 – AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
Fonte: BEGMANI, 2011.

No ano de 1961, na Itália, no lugar chamado Soligo, região de Treviso, foi criada a *Scuola Della Famiglie Rurali*, a primeira Escola Família Agrícola. Estas escolas, segundo Zamberlan (2003), foram fruto do Movimento das Escolas-Família Rurais – SFR – *Scuole Famiglie Rurali* que através das atividades do Centro Educativo para a Cooperação Agrícola de Treviso – CECAT que era uma associação privada, ao lado do Instituto Profissional do Estado para a Agricultura – IPSA, tinham a finalidade de coordenar atividades promovidas no setor agrícola e, no final dos anos de 1950, iniciaram atividades formativas vinculadas à agricultura com escolas para rapazes e outras para moças.

Através do conhecimento da experiência das *Maisons Familiales Rurales* francesas, estas escolas, vinculadas ao IPSA, foram transformadas em Escolas Família Rurais autônomas sendo, dessa forma, centros educativos públicos com participação direta das famílias que, não eram as proprietárias da escola, mas colaboradoras.

Tendo suas origens em terras francesas, a proposta educacional da Pedagogia da Alternância disseminou-se pela Itália e depois pela Espanha. Em território americano, chegou inicialmente ao Brasil e à Argentina nos anos 1960 e espalhou-se por todo o continente sendo mais presente nas Américas Central e Latina (GARCÍA-MARIRRODRIGA E PUIG-CALVÓ 2010).

Com a expansão da Pedagogia da Alternância por todo mundo, em 1975, em Dakar no Senegal, criou-se uma entidade internacional, a AIMFR, que reuniu, a partir daquele momento, os movimentos que trabalhavam com a Pedagogia da Alternância; sendo que essa entidade tem como finalidade, segundo García-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010), de representar as diferentes instituições que agregam Escolas de Formação por Alternância para jovens do meio rural e “fomentar e promover o desenvolvimento dos CEFFA – Centro(s) Educativo(s) Familiar(es) de Formação por Alternância – no mundo” além de representar os interesses e estabelecer relações com organismos internacionais, difundindo os princípios dos CEFFAs definidos em seus estatutos e velando por sua correta aplicação (GARCÍA-MARIRRODRIGA, PUIG-CALVÓ 2010, p. 51-52).

No próximo tópico deste trabalho, faz-se um estudo teórico acerca da Pedagogia da Alternância como proposta de educação do campo no Brasil.

2.3. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: SURGIMENTO E EXPANSÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

No contexto educacional brasileiro, a primeira experiência com Pedagogia da Alternância foi com a implantação de uma Escola Família Agrícola – EFA no Estado do Espírito Santo, em 1968, em Olivânia no município de Anchieta, a partir da experiência trazida pelo religioso jesuíta, padre Umberto Pietrogrande, que visitando a região sudeste deste estado, a partir de 1964, veio conhecer diretamente as condições de vida de inúmeros descendentes de imigrantes italianos, os problemas e o abandono em que vivia essa população e, a partir deste ambiente, foi construindo um projeto-ação, que antes de tudo contestava a situação existente e propunha uma ampla ação, de promoção social a nível comunitário, educativo, de saúde e promoção sócio comunitária (NOSELLA, 2007).

Nos apontamentos de Zamberlan (2003), a primeira instituição educacional brasileira que adotou a proposta educacional da Pedagogia da Alternância iniciou sua caminhada com o nome de Escola Família Rural vinculada ao MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), nos anos de 1960. Em meados da década de 1970, a Pedagogia da Alternância por meio dos CEFFAs iniciou sua expansão para outros estados brasileiros através de diferentes intercâmbios que almejavam, com um trabalho de base, disseminar as escolas família agrícola.

Em território brasileiro a implantação inicial da Pedagogia da Alternância, e em especial das Escolas Famílias Agrícolas, recebeu influência da experiência italiana. Isto é, do “Movimento das Escolas-Família Rurais” – SFR – *Scuole Famiglie Rurali*, no Brasil chamada de CFR – Casa Familiar Rural – justificado pelo ingresso de imigrantes no Brasil no estado do Espírito Santo na região que compreendia os municípios de Anchieta, Piúma, Alfredo Chaves, Iconha e Rio Novo do Sul, caracterizando-se pela imigração italiana ocorrida nos anos de 1875 até início do século XX, principalmente proveniente das regiões do Veneto e da Lombardia.

Segundo Zamberlan (2003, p.30) “as escolas-família, no Espírito Santo, desde o começo possuíram aspectos pedagógicos oriundos das CFRs francesas, e estrutura político-administrativo, em parte ‘herdada’ das SFRs italianas, da região do Veneto”. Vale lembrar que esta iniciativa surgiu, também, como parte de um projeto pastoral, ligado às paróquias católicas do Espírito Santo.

Naquela época, o estado do Espírito Santo caracterizava-se por uma intensa crise socioeconômica, agravada pela dificuldade da cultura do café, base da economia da região, o que provocou uma profunda crise social, desembocando no forte êxodo rural, demonstrando que a proposta educacional das EFAs surgiu no início dos anos 1960 no Brasil, seguindo uma preocupação em dar conta de atender jovens, filhos e filhas de agricultores que, em sua maioria, encontravam poucas perspectivas econômicas e sociais na agricultura e no meio rural, além de buscarem uma nova alternativa educacional fora do sistema tradicional de ensino. Assim, “as primeiras EFAs se caracterizavam como escolas informais com curso livre e duração de dois anos. O público era de jovens rurais, filhos de agricultores familiares, na sua maioria fora da faixa etária

correspondente ao processo de escolarização do Ensino Fundamental, ou seja, eram jovens com mais de 16 anos de idade” (BEGMANI, 2002, p.107).

É interessante ressaltar que as iniciativas de implantação e propagação de novas EFAs nos demais estados brasileiros, final de 1970 e início de 1980, tiveram inspiração cristã de matriz católica², através da pastoral social das igrejas, em especial, as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, entretanto, cabe ressaltar que isso não é característica encontrada na totalidade das escolas e associações, o que Pezarico (2014), aponta em sua tese de doutorado.

Ainda enfocando o contexto do campo, neste período, é relevante destacar a forte influência da Revolução Verde, marcada pela disseminação do uso intensificado de agroquímicos sintéticos, fertilizantes e insumos na agricultura. Tendência que visava à modernização do campo através do uso massivo de tecnologias a fim de garantir maior quantidade de alimentos. Através disto, a sabedoria inerente à agricultura camponesa é descartada colocando o agricultor na posição de consumidor de pacotes tecnológicos já que o seu conhecimento é considerado inútil e atrasado perante os avanços tecnológicos e imediatistas apresentados. As consequências deste pensamento reforçam as questões relativas ao acesso à terra, ao endividamento dos agricultores, ao êxodo rural além dos danos ambientais, o que fortalece a busca por ações alternativas que problematizassem e também possibilitassem novas perspectivas às famílias agricultoras brasileiras como as Escolas Famílias Agrícolas (BEGMANI, 2002).

Através da criação de regionais, isto é, um conjunto de EFAs coordenadas por uma Associação a nível estadual, paulatinamente, as EFAs foram ampliando sua atuação em território nacional. Isto se deu seguindo uma ordem cronológica: MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, fundado em 1968; AECOFABA – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia, fundada em 1979; FUNACI – Fundação Padre Antônio Dante Civieri – Piauí, fundada em 1989; AEFARO – Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia, fundada em 1992; AMEFA – Associação

² Em 1942, o papa Pio XI (1922-1939), com a encíclica social *Quadragesimo anno*, contribuiu para o surgimento da Ação Católica Geral e na sequência com a Ação Católica Especializada, processo em que a ação da Igreja vai ao encontro da situação dos camponeses sendo fundamental na formação de lideranças e organização dos camponeses no período entre 1950 a 1970, principalmente para a Juventude Agrária Católica – JAC (BEGNAMI, 2002).

Mineira das Escolas Famílias Agrícolas, fundada em 1993; UAEFAMA – União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão, fundada em 1997; REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido, fundada em 1997; RAEFAP – Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá, fundada em 2000; AEFACOT – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins, fundada em 2002 e, AGEFA – Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas, fundada em 2008.

Estas entidades fazem parte da UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, fundada em 1982 e localizada atualmente em Orizônia – GO, que tem o objetivo de ser uma instituição representativa e de assessoria às associações e EFAs no Brasil. Cabe salientar que as Escolas Comunitárias Rurais – ECOR presentes nos Estados do Espírito Santo e Bahia também estão ligadas à UNEFAB. Além da experiência das Escolas Famílias Agrícolas, o Brasil tem a experiência das Casas Familiares Rurais, que congregam-se por meio da ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais e tiveram seu início no Estado de Alagoas, em 1981. A figura 02 mostra a jurisdição das EFAs e das CRFs no Brasil.

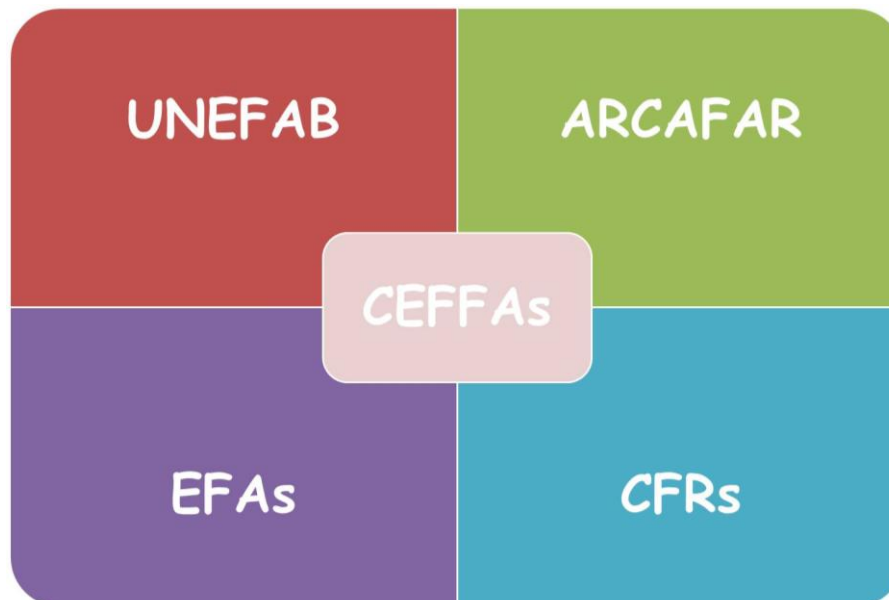


Figura 02: Abrangência dos CEFFAs.
Fonte: NAWROSKI, 2010 (adaptada).

Depreende-se da figura acima que o Movimento CEFFAS engloba a UNEFAB, responsável pela jurisdição das EFAs e, a ARCAFAR cuja responsabilidade se remete às CRFs.

Atualmente, a rede ARCAFAR é constituída pela ARCAFAR/ NORTE e NORDESTE, que abrange os estados do Pará, Amazonas e Maranhão e a ARCAFAR/Sul, que abrange os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Ainda que apresentem princípios norteadores comuns, há uma distinção entre a base de formação nas duas experiências. Como analisa Ribeiro (2008, p. 37), “as CFRs sem descuidar da formação escolar, dirigem seu foco para o trabalho agrícola, enquanto que as EFAs, sem abrir mão do trabalho agrícola, estão mais direcionadas à organização formal”.

Silva (2003) esclarece que essas duas experiências de formação em alternância no Brasil, as EFAs e as CFRs, apesar de apresentarem-se em dois movimentos distintos, têm em comum, como princípio norteador dos seus projetos educativos, a Pedagogia da Alternância.

De um lado temos o movimento que aglutina as Escolas Famílias Agrícolas, desenvolvidas sob inspiração e influência direta das experiências italianas, com suas origens na região Sudeste do Brasil no final dos anos 60 e, de outro lado, o movimento que reúne as Casas Familiares Rurais, desenvolvidas sob influência direta da França, inicialmente implantadas no Nordeste, porém, consolidadas na região Sul do País, a partir dos anos 80 (SILVA, 2003, p. 79).

Ribeiro (2008, p. 32) descreve este processo afirmando que,

O movimento de origem francesa, no Brasil, tem início no Nordeste com a criação de uma CFR em Arapiraca, no estado do Alagoas, em 1981. A experiência, porém, durou pouco. Em 1987, é criada uma CFR no Paraná, no município de Barracão e, em 1991, no município de Quilombo, Santa Catarina. As CFRs são administradas por pais de estudantes, por lideranças comunitárias e por ONGs e oferecem Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, associado à formação profissional agrícola. Já existem várias CFRs no Rio Grande do Sul, onde estão em atividade as CFRs de Frederico Westphalen, Santo Antônio das Missões, Alpestre, Ijuí, Torres e, no dia 03 de outubro de 2005, foi implantada uma CFR em Três Passos. Na época, estava prevista a organização de uma Casa em Vacaria e outra em Santa Rosa (...). É na região Sul, portanto, que se consolida o movimento das CFRs, que são coordenadas pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul – ARCAFAR/SUL.

Buscando dados mais atualizados, Begnami (2011) apresenta duas tabelas que possibilitam perceber a abrangência da Rede CEFFA no Brasil. No ano de 2011 a rede totaliza 268 centros educativos, sendo 148 EFAs e 120 CFR que ofertam Educação Básica: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Edu-

cação Profissional (Ensino Técnico Profissionalizante), conforme se verifica nas tabelas 01 e 02, a seguir.

Rede Nacional																
UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil																
Associações Regionais vinculadas à UNEFAB																
RACEFAES MEPES	AMEFA	IBELGA	AECOFABA REFAISA	AEFAPI	UAEFAMA		AEFACOT			AEFARO			RAEFAP			AGEFA
							Centro Oeste			Norte						
Sudeste			Nordeste				Centro Oeste			Norte			Sul			
ES	MG	RJ	BA	SE	PI	MA	CE	GO	MS	MT	TO	RO	AP	PA	AC	RS
30	18	04	32	01	17	20	1	4	3	1	3	5	5	2	1	1
52			71				08			16			1			
Total: 148																

Tabela 01: Abrangência das EFAs no Brasil.
Fonte: BEGMANI, 2011.

Conforme se pode verificar na tabela, no cenário nacional, há uma união denominada UNEFAB à qual estão jurisdicionadas associações regionais e movimentos sociais, explicitados nos parágrafos acima. É válido ressaltar que na região Sul há apenas uma EFA, localizada em Santa Cruz do Sul, no estado do Rio Grande Sul.

Rede Regional					
ARCAFAR Sul do Brasil			ARCAFAR Nordeste e Norte do Brasil		
Região Sul			Região Nordeste e Norte		
	ARCAFAR SC	ARCAFAR RS			
PR	SC	RS	MA	AM	PA
43	22	08	18	03	26
73			47		
Total geral: 120					

Tabela 02 – Abrangência das CFRs no Brasil.
Fonte: BEGMANI, 2011.

Analisando a tabela, percebe-se que regionalmente, há uma associação que jurisdiciona as casas familiares rurais em cada estado denominada de ARCAFAR. É válido pontuar que os números na região Sul diminuíram para 61, sendo: 43 no Paraná, 12 em Santa Catarina e 06 no Rio Grande do Sul³.

³ Conforme contato via telefone em fevereiro de 2014 com a ARCAFAR/SUL.

Assim, congregadas na Rede CEFFAs, Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais partilham das mesmas finalidades e meios, ou seja, possibilitar a formação integral dos jovens do meio rural, promovendo o desenvolvimento do meio no qual vivem e convivem através da proposta metodológica da alternância e do exercício da participação e organização na associação mantenedora. As Casas Familiares Rurais assumem a sua formação tanto em nível de curso de Qualificação em Agricultura aos jovens como em nível de certificação da Educação Básica e/ou técnico profissionalizante, na modalidade de Educação Profissional.

Já as Escolas Famílias Agrícolas organizam a sua formação na Educação Básica e/ou no técnico profissionalizante. Atualmente, a grande maioria dos cursos técnicos profissionalizantes ofertados em alternância, são em nível de Ensino Médio nas especificidades do Técnico em Agricultura e Técnico em Agropecuária como é possível verificar no gráfico 01 abaixo:

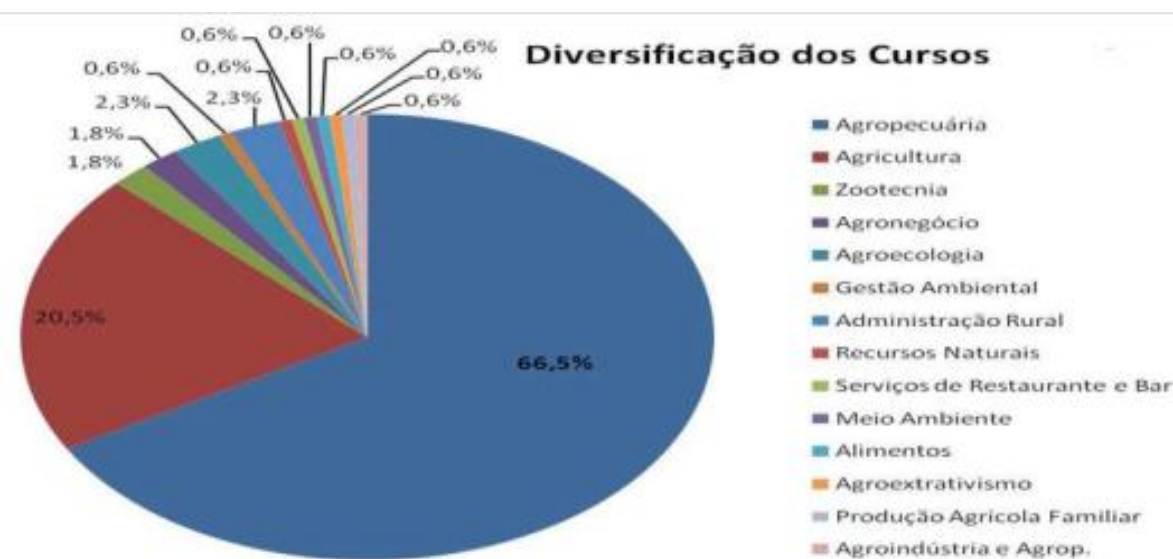


Gráfico 01: Apresentação dos cursos profissionalizantes ofertados na Rede CEFFA.
Fonte: BEGMANI, 2011

Analisando o gráfico, percebe-se que os cursos profissionalizantes de Agropecuária e Agricultura têm predominância, Agroecologia, Zootecnia, Agronegócio e Administração Rural também são bastante procurados. Este gráfico possibilita, ainda, a reflexão sobre algumas polêmicas que estão em debate com relação à oferta de cursos técnicos, como o do Agronegócio, que está direcionado a temáticas condizentes com uma concepção de sociedade e de

agricultura monopolizadora, imbricada em uma racionalidade do capital (produtividade e rentabilidade máxima) caracterizando-se pela extensão do uso de fertilizantes químicos e agrotóxicos, alienação e desvalorização dos saberes empíricos dos agricultores além da destruição da biodiversidade (BEGMANI, 2001).

Apresentar cursos com ênfase em agronegócio, tendo historicamente os CEFFAs origem em movimentos sociais, demonstra a necessidade constante de reflexão sobre os caminhos percorridos pelo movimento como um todo. Isto porque os CEFFAs têm em sua gênese no território brasileiro posicionamento político e pedagógico característico de luta por espaços sociais, políticos e educacionais relacionados à lógica de desenvolvimento dos sujeitos e do meio não apenas pautada na produção, mas também nas relações e nas vivências estabelecidas no campo.

O último tópico deste capítulo associa a Pedagogia da Alternância com a Educação do Campo.

2.4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PROPOSTA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA: RELAÇÕES INTRÍNSECAS

O contexto brasileiro de luta por uma educação do campo tem influências da igreja católica. Isto é evidente na expansão dos CEFFAs como em outros movimentos como a Via Campesina, que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores. Estas influências têm inspiração na Teologia da Libertação caracterizada como um movimento cristão que buscava trabalhar com e para os pobres do mundo, propondo “o encontro com o Senhor no pobre que hoje é toda uma classe de marginalizados e explorados de nossa sociedade caracterizada por um capitalismo dependente, associado e excludente” (BOFF & BOFF, 1985, p. 11).

Historicamente, desde sua inserção no Brasil na década de 1960, os CEFFAs estiveram vinculados com iniciativas de pastorais cristãs pela luta por uma educação que considerasse o campo e os sujeitos deste campo com todas as singularidades, respeitando-se seus saberes e suas experiências. É importante salientar que essa relação cristã dos CEFFAs no Brasil não o carac-

teriza como confessional, mas associativo e cooperativo de pessoas ligadas a diferentes organizações e instituições emergentes neste período histórico brasileiro como os movimentos sindicais além da própria Igreja Católica, que através de ações renovadoras buscavam maior envolvimento na promoção sociocultural e econômica das populações do campo (PEZARICO, 2014).

Neste sentido, os CEFFAs no Brasil pluralizaram sua demanda de ações em virtude de nascer da cooperação de diferentes sujeitos emergentes de espaços institucionais distintos e também influenciados por movimentos sociais, políticos, religiosos ou culturais que, em sua totalidade, percebiam a necessidade de mudanças de concepções e intervenções no campo. Assim, integram-se a eles, agricultores com ou sem terra, pessoas ou instituições oriundos de diferentes movimentos sindicais, sociais, cristãos, cooperativas, profissionais engajados com os interesses camponeses, entre outros.

A partir deste contexto, a atuação dos CEFFAs se une intrinsecamente à concepção de Educação do Campo proveniente das ações, lutas e articulações do Movimento de Articulação por uma Educação do Campo. Primeiramente por se apresentar como uma alternativa educativa para os sujeitos do campo relacionada com as peculiaridades⁴ da agricultura familiar. Ou seja, ao organizar-se metodologicamente pela Pedagogia da Alternância possibilita ao jovem do campo exercer práticas agrícolas já existentes em sua rotina além de relacionar a estas novas aplicações e saberes para, assim, partir para reflexões sobre elas e gerar mudanças com novas ações e novas reflexões sucessivamente.

O outro ponto de convergência é possibilitar, através do movimento da ação e reflexão, o desenvolvimento do meio. Ou seja, conhecendo e diagnosticando o contexto no qual este jovem e sua família vivem e produzem, refletindo sobre as implicações tecnológicas, históricas, sociais, humanas no processo de viver e conviver local e globalmente é possível que este jovem tenha, pelo menos, a oportunidade de escolher permanecer no meio rural ou não. E ao escolher permanecer, que este jovem possa ter possibilidades e alternativas de renda sem se desfazer de todas as suas relações (BEGMANI, 2001).

A Pedagogia da Alternância propõe aos jovens a experiência de relações estabelecidas e vivenciadas pela rede de interações proporcionadas du-

⁴ Para atender a essas especificidades que tangem ao meio, existem as Casas Familiares do Mar, as Casas Familiares Agroflorestais e as Casas Familiares Rurais.

rante a sua formação através da participação junto a Associação Local do CEFFA, com mobilizações em assembleias, encontros e ações coletivas nas comunidades além das intervenções através dos instrumentos pedagógicos próprios dessa Pedagogia, que serão abordados no próximo capítulo.

Dessa forma, Pedagogia da Alternância como proposta de educação do campo é uma ação educacional que tem foco primordial na formação humana, no desenvolvimento pleno do humano, na perspectiva de perceber-se inserido e empoderado da dinâmica social e econômica da sociedade, buscando na cultura e na valorização do saber da experiência o fundamento desta formação humanizadora. Propõe que o jovem entenda que “nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos” (CALDART, p. 55, 2009), alternando espaços e tempos para compreender, conforme Gimonet, (2007, p. 122) “que o ser humano, na sua complexidade, só pode desenvolver-se na complexidade que constitui a sua vida e seus diferentes componentes de interação (física, familiar, social, profissional, cultural, espiritual, escolar,...)”.

Seguindo essa expectativa é preciso dar ênfase à ruralidade presente no campo brasileiro. Sem ter a pretensão de estabelecer relações entre as questões relativas às diversas conceituações entre rural e urbano, enfatiza-se a ruralidade como a possibilidade de compreender o espaço rural como além da produção agrícola, ou seja, como espaço de vivências e de relações humanas, sociais e econômicas diversas. Assim, o rural apresenta-se como espaço para o desenvolvimento de atividades agrícolas e também como espaço para outras atividades e profissões.

Neste sentido, no seu compasso histórico, a Pedagogia da Alternância preconizada nos CEFFAs amplia a sua formação integral agregando a ênfase profissional de forma contextualizada ao campo. Segundo Gimonet (2007, p. 41), desde os anos 70, o movimento percebeu a necessidade de contribuir com a vida rural já que esta não convivia apenas com a produção agrícola, mas também com outras atividades produtivas como o comércio e os serviços e assim, “foram criados os CEFFAs para as profissões da construção, da mecânica, da alimentação, do comércio, dos serviços ao público (educação, saúde, etc.)”. Através desse olhar, também a finalidade de desenvolvimento do meio se po-

tencializa pois “não poderia haver desenvolvimento de uma pessoa fora ou em oposição ao seu meio vivencial” (GIMONET 2007, p. 122).

Verifica-se que a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância caminham juntas, desenhando uma proposta educacional articulada na Educação Básica com uma concepção de formação integral, assim como, na Educação Profissional ultrapassando a concepção de treinamento e preparação para o trabalho, e aportando na concepção de uma proposta de formação para o mundo do trabalho no campo, significando que procura superar a concepção do sujeito como ser produtivo, de estar qualificado para ser absorvido pelo setor produtivo, como mão de obra para, na problematização sistemática da sua realidade, unindo a reflexão com a ação tornando-se cúmplice do desenvolvimento do seu contexto local e familiar em que pode aliar os saberes técnicos com os saberes empíricos. Como ressalta Ribeiro (2008, p. 30), “a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo”.

No próximo capítulo, faz-se um estudo teórico acerca dos pilares e instrumentos da Pedagogia da Alternância dando-se ênfase no aspecto de educação integral e de suas bases.

3. APRESENTANDO OS FUNDAMENTOS – PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM APANHADO TEÓRICO-CONCEITUAL DE SUAS BASES E INSTRUMENTOS

Cada “educando” pertence a uma cultura com sua linguagem, suas tradições, seus costumes, seus modos de pensar e de ser... A escola, a atividade pedagógica, não escapa desta pertença. Quando não é considerada surge como um corte entre a vida e a escola, e cria-se uma distância entre elas do ponto de vista cultural, com todas as consequências conhecidas como o fracasso escolar e confusão que traz. (GIMONET, 2007 p. 105)

O percurso educacional da Pedagogia da Alternância disseminado com a expansão dos CEFFAs busca uma identidade que progressivamente se expande no mundo todo. Entretanto, é enfática a busca de uma unidade de metodologia a partir de uma diversidade em razão de entender e valorizar a caminhada histórica e específica desta proposta educacional para o povo do campo, compreendendo as possibilidades criativas emergentes nas diversidades contextuais na qual a proposta educativa de um CEFFA possa emergir (GIMONET, 2007).

Nesse sentido, segundo Gimonet (2007, p. 14) foi elaborado na França, pela União Nacional das *Maisons Familiales Rurales*, a “carta de identidade” que estabelece alguns critérios que são balizadores de um CEFFA, como a sua finalidade pautada na formação e no desenvolvimento do meio, a ação específica no contexto rural, a necessidade do envolvimento e responsabilização também jurídica das famílias através da associação, o método pedagógico da alternância, a estrutura educativa organizada em internato e em um pequeno grupo e, por fim, “uma equipe educativa animadora do conjunto”.

Os CEFFAs 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 (GIMONET, 1999, p. 43).

No próximo tópico faz-se apresentação dos pilares da Pedagogia da Alternância com base nos três maiores pesquisadores desta proposta de educação aos povos do campo em nível mundial, quais sejam: Jean-Claude Gimonet, Pedro Puig Calvó e Roberto García-Marrirodríguez.

3.1. OS PILARES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DISSEMINADA PELO MOVIMENTO CEFFAs

García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) apresentam um quadro denominado de os “Quatro Pilares dos CEFFAs” (figura 03). Segundo eles, a instituição desses princípios como as bases do Movimento Internacional Educativo e de Desenvolvimento dos CEFFAs e que se tornam “suas características irrenunciáveis – aquilo que uma instituição educativa deve ter necessariamente para poder ser considerada um CEFFA – constituem os fins definidos que se conseguem com meios precisos” (GARCÍA-MARIRRODRIGA, PUIG-CALVÓ 2010, p. 66).

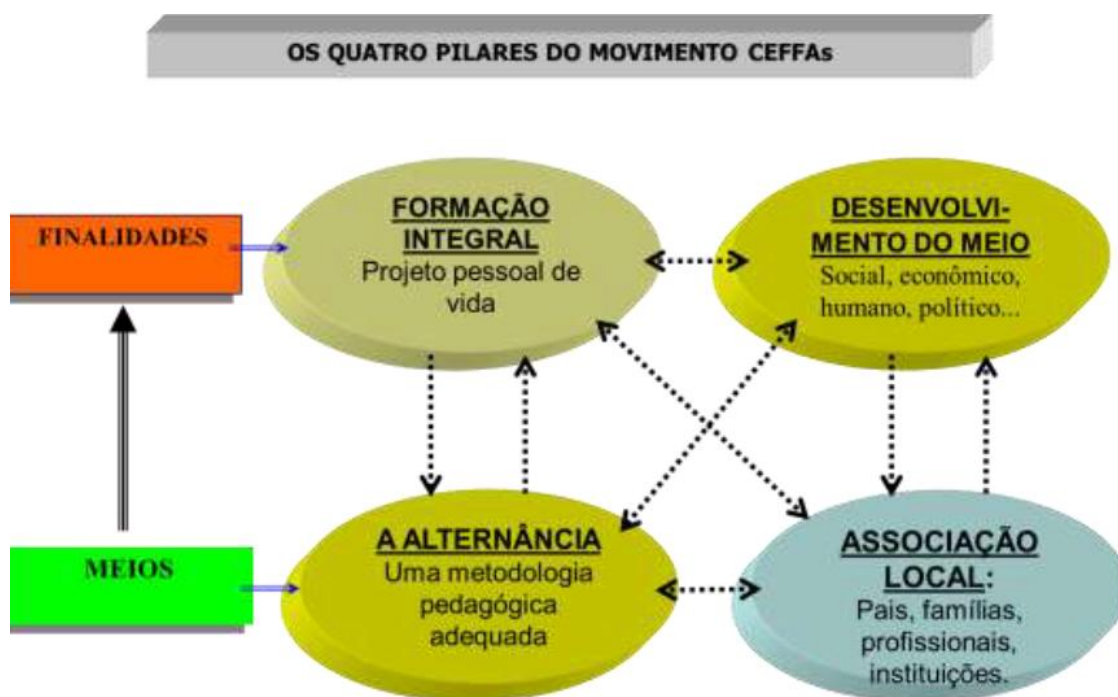


Figura 03: Representação gráfica dos “Quatro Pilares” dos CEFFAs.
Fonte: UNEFAB – Folder de Divulgação

A partir desse quadro, os autores definem o objetivo institucional dos CEFFAs pautado especificamente na busca pela promoção e desenvolvimento das pessoas e do meio, através da formação integral dos sujeitos em escolarização. Assim, as finalidades do Movimento CEFFA baseiam-se na Formação Integral das pessoas, “uma visão integral onde a pessoa se forma em todos os sentidos – técnico, profissional, intelectual, social, humano, ético, espiritual – de suas capacidades como pessoa, como ser humano”; e o Desenvolvimento do

Meio caracterizado pela indissociabilidade com a Formação Integral e por possibilitar que “os jovens e adultos em formação, convertam-se em atores de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento do território onde estão inseridos” (GARCÍA-MARIRRODRIGA, PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65). Os meios para alcançar as referidas finalidades são: a metodologia da Pedagogia da Alternância e Associação Local “constituída principalmente pelas famílias, junto às outras pessoas que aderem a seus princípios e que são os gestores do projeto, os atores de seu próprio desenvolvimento” (GARCÍA-MARIRRODRIGA, PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65).

Conforme Cavalcante, a Pedagogia da Alternância enquanto pilar básico de

um movimento social imbuído da luta por uma educação contextualizada, está para além do ‘vai e vem temporal’ dos seus alunos. Junto com a alternância das semanas, existe uma sintonia política pautada nos princípios nobres da participação e valorização do diálogo dos saberes. Não adiantaria o ir e vir se fosse apenas um sistema de recados e transmissões de conhecimentos extensionistas (CAVALCANTE apud DE BURGHGRAVE, 2004, p. 190).

Neste sentido, a formalização dos pilares básicos da Pedagogia da Alternância, preconizada nos CEFFAs, tem a finalidade de evidenciar uma proposta educacional emergente do contexto dos sujeitos a ela pertencentes objetivando uma formação ampliada no sentido da busca por uma melhora na qualidade de vida através da valorização dos sujeitos, de seu meio e de suas relações. Isto é possível pelo movimento alternado potencializado por uma organização pedagógica que tem seu processo de aprendizagem pautado na relação que diagnostica, problematiza, reflete, dialoga, planeja e age através do coletivo, pois “é o sujeito que aprende através da experiência. Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende. Eu dialogo com a realidade, com os autores, com meus pares, com a diferença” (GADOTTI, 2003, p.48).

Os próximos tópicos têm o objetivo de discutir os quatro pilares do movimento CEFFAs para melhor compreender a proposta metodológica da Pedagogia da Alternância oriunda dos povos do campo.

3.1.1. Formação Integral

Compreendendo-se formação no sentido de Pineau (1994), citado por Sommerman (2006, p. 51), como “uma intervenção muito completa, muito profunda e muito global, na qual o ser e a forma são indissociáveis”. A formação integral definida como finalidade da Pedagogia da Alternância liga-se com o princípio teórico de Edgar Morin, sendo que este defende a impossibilidade de se conhecer o todo sem conhecer as partes e de se conhecer as partes sem conhecer o todo, compreendendo dessa maneira que a totalidade seria algo mais do que uma forma global já que nela estariam também as qualidades emergentes (MORAES, 2008).

Essa aproximação emerge com o reconhecer da importância da singularidade de cada ângulo do conhecimento entrelaçado com a totalidade, integridade de todos os saberes científicos e humanos, “formação escolar, formação profissional, formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família e todos os meios que se referem ou interferem de uma maneira ou de outra na formação das pessoas” (CALVÓ, 2009, p. 22).

Através da alternância de tempos e espaços distintos (familiar, profissional, social e escolar) compreende-se a formação integral proposta na Pedagogia da Alternância como não limitante ao espaço e tempo escolar. Complementarmente, ela é abrangente aos inúmeros elementos, fatores e relações que se apresentam como possibilidades e também necessidades de se fazerem presente na aprendizagem dos estudantes.

Gimonet (1999, p. 124) descreve a formação integral em alternância como o “sair dos muros da escola e de seus ritos, para considerar de outra maneira os conhecimentos e as pessoas em formação, para trabalhar com os pais, os mestres de estágios enquanto parceiros de um projeto comum”.

Assim, ocorre a Formação Integral também pela ampliação e alteração da concepção do termo professor para monitor na Pedagogia da Alternância. Ou seja, os papéis não são de um professor tradicional, mas de formador que tem suas funções diversificadas, pois não há apenas uma relação entre um educando, um professor e um saber, mas a função de “gerir uma complexidade educativa” que interage com as famílias, histórias de vida, ambientes sociais, culturais e profissionais que descaracteriza a função de professor na perspecti-

va de professor o saber para passar à denominação de monitor, ou seja, educador em Alternância que assume “uma diversidade de encontros e confrontos” (Gimonet 1999, p. 125-126).

A formação integral também se potencializa ao perpassar pela multiplicação de formadores, isto é, além do monitor propagando suas funções para um conjunto de interações, experiências e trocas, há a partilha com a família, comunidade, instituições, associações, parceiros, entre outros que assumem a (co)formação na alternância e, em razão do movimento da alternância (sessão escolar e sessão familiar) e seus instrumentos pedagógicos, promovem uma rede relacional. Conforme Gimonet (2007, p. 82), relacionando o campo social, familiar e profissional (figura 04) criando “um sistema relacional amplo e denso, constituído de pequenas ilhas relacionais no seio das quais os contatos humanos se multiplicam”.

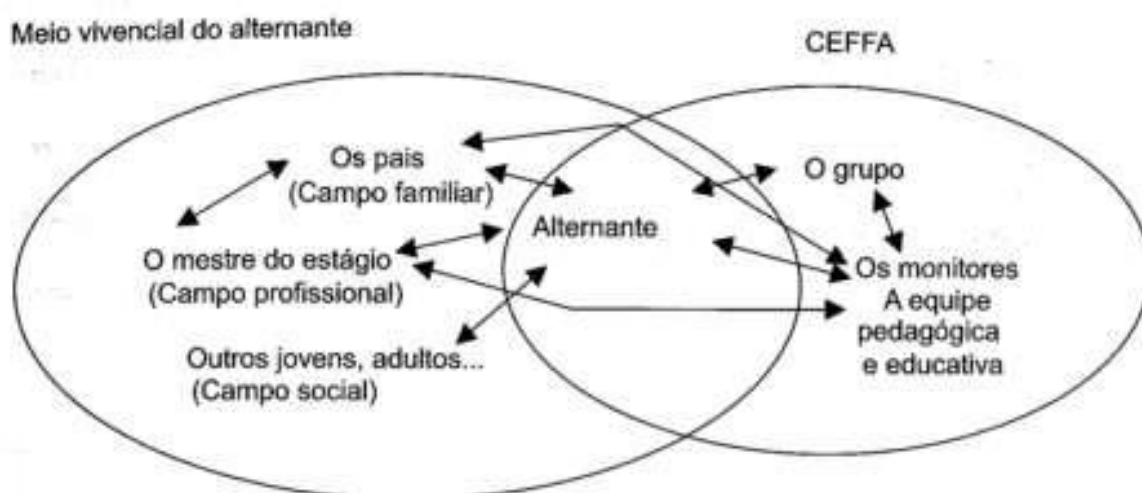


Figura 04: Representação da rede relacional

Fonte: GIMONET, 2007, p. 82.

Assim, a formação integral enquanto pilar da Pedagogia da Alternância tem a função de ampliar os campos de formação dos jovens que possibilita a relação e a integração do processo de aprendizagem na formação curricular/escolar, profissional e de vida através da interseção do meio vivencial do estudante com a Pedagogia da Alternância, articulando os diferentes sujeitos deste processo: estudante (colegas, grupo), família (comunidade, instituições), escola (monitores, parceiros).

3.1.2. Desenvolvimento do Meio

Outra finalidade da formação em alternância é o desenvolvimento de uma região através de um projeto educativo para os jovens. Isto se traduz em um trabalho de reconhecimento e valorização do sujeito, da sua família, da sua comunidade, enfim, de todas as relações que possibilitem ao educando atuar e refletir valorizando os saberes locais.

Cabe inicialmente compreender de que desenvolvimento e de que meio se está fazendo menção. Conceitualmente, o meio abordado neste pilar é o território camponês, isto é, um território para além da fragmentação setorial de gestão do Estado, mas, como elabora Fernandes (2012, p. 744), “um espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência”.

Enquanto desenvolvimento é possível pensá-lo a partir de diferentes recortes como econômico, social, antropológico, entre outros fundamentados por inúmeras análises e classificações. Entretanto, este pilar é compreendido como conceito da complexificação do sujeito e das relações deste com o seu meio, a qual se baseia na “transição do sujeito mecânico do cartesianismo para o sujeito epistêmico, que se pensa a si mesmo no ato de viver/observar” (PELLANDA, 2009, p. 182). Neste sentido a complexificação do meio emerge pela percepção de sujeito como sujeito, como homem, como mulher, como ser vivo, como gente que “se põe no centro de seu mundo para poder lidar com ele e lidar consigo mesmo” (MORIN, 2011, p. 66) e, na complexidade das relações, entende que pertence, estabelece vínculos e relações com este mundo intervindo, escolhendo e modificando a si próprio, aos outros e ao mundo.

Entende-se que este movimento pautado na ação e reflexão das relações do educando consigo, com os outros e com o mundo não acontece sem o exercício sistemático de percepção deste sujeito no mesmo mundo imerso em relações de invisibilidade, de opressão e de fatalismo. Freire (1987, p. 52) alerta para a necessidade inicial da conscientização deste sujeito enquanto ser social envolvido e pertencente a relações sociais e, isto ocorre pelo “diálogo crítico e libertador” fundamentado na reflexão e também na ação, desde que,

esta “não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis⁵”.

Na perspectiva da busca pela práxis, Forgeard (1999) aborda este pilar da Pedagogia da Alternância a partir da lógica da recusa e da lógica de projeto para o campo. Ou seja, estando conscientes das relações pertinentes no processo social e educacional, os educandos e suas famílias compreendem a necessidade de se mobilizarem a fim de recursar a invisibilidade do campo quanto ao retorno de políticas públicas, assim como, de valorização das experiências advindas do contexto do campo, de suas relações e de seus coletivos traduzidos como experiências sociais à margem dos tempos e espaços escolares. A lógica de projeto como o projetar e criar ações coletivas que busquem soluções para as dificuldades e o fortalecimento de parcerias. Isto demonstra um pilar que visa “primeiro 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” (FORGEARD, 1999, p.67).

A organização em instrumentos pedagógicos permite ao educando e a sua família perceberem a ampla rede de relações que formulam e a qual pertencem através da leitura da sua realidade com enfoque em interrogações, trocas e elaboração de um projeto de vida para si e sua família. A formação em alternância possibilita ao educando e sua família conhecer a realidade, problematizar suas relações e vivências e multiplicar alternativas de intervenções em seu meio (GIMONET, 2007).

3.1.3. Associação Local

Em um CEFFA, a associação local se define como um grupo de pessoas, de famílias, que se unem objetivando ofertar uma educação que possibilite que seus filhos construam um futuro melhor (GARCÍA-MARIRRODRIGA, PUIG-CALVÓ, 2010). Esta finalidade está presente no movimento desde seus primeiros passos na década de 1930 na França e continua presente nos dias

⁵ Processo de reflexão e ação transformadora da realidade; fonte de conhecimento e criação na qual se assume que os homens são seres da práxis, do quefazer, pois seu fazer é ação e reflexão; é transformação do mundo. O seu quefazer, ação e reflexão, não podem dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação. Explica-se que na práxis revolucionária há uma unidade, em que a liderança não pode ter massas oprimidas objeto de sua posse (FREIRE, 1987).

de hoje apresentando-se como o pilar base de todo o processo formativo em um CEFFA.

A associação local do CEFFA representa juridicamente um CEFFA. Portanto é a instância administrativa que responde legalmente e, dessa forma, assume a função de regulação do CEFFA quanto aos fatores da alternância dentro e fora do movimento. É um espaço de diálogo, de partilha de opiniões e de poder, “a associação é um lugar de palavras, de expressão e, às vezes, de revelação de si. (...) ela representa um espaço de promoção das pessoas e um instrumento de participação na ação social e no desenvolvimento local” (GIMONET, 2007, p. 96).

É o espaço de participação das famílias na gestão do CEFFA abordando aspectos administrativos e pedagógicos relacionados com a realidade destas famílias e diferenciando, com isso, um CEFFA de outras instituições escolares e formativas, pela característica singular de movimento de educação popular no sentido defendido por Paludo (2012, p. 284) quando afirma que “para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade”. Assim, a associação através de uma relação próxima aos demais participantes do processo formativo, como os monitores e parceiros, amplia-se para relações de aprendizagem, partilhando e trocando os saberes.

3.1.4. Alternância

Atrelada ao desejo de ofertar uma educação contextualizada com o meio rural e reforçando a necessidade da existência de uma proposta metodológica específica que possibilite ao estudante conhecer pelo próprio viver, a proposta metodológica da Pedagogia da Alternância relaciona o processo de aprender ao viver. Isto é, busca a aprendizagem como “resultado de uma dança entre o organismo e o meio aonde ambos se transformam de maneira congruente” (PELLANDA, 2009, p. 63), que é definida por Maturana (1998) como ‘acoplamento estrutural’. Gimonet (2007, p. 27) pontua que

O processo de criação da Pedagogia da Alternância esteve coerente com o seu objetivo. Os agricultores inventores e seus porta-vozes pedagógicos não se basearam em teorias ou conceitos para colocá-los em prática de maneira dedutiva. Não, eles perceberam, escuta-

ram e se conscientizaram dos problemas, das necessidades. Questionaram-se, formularam hipóteses e têm enunciado soluções... Em seguida, inventaram, realizaram, agiram, implementaram, arriscaram. Uma vez engajada a ação, observaram, escutaram, olharam as práticas. Analisaram, destacaram os componentes do sistema e os fatores de êxito e de fracasso... Disto tudo extraíram ideias, pensamentos, saberes e conhecimentos, mesmo que fossem empíricos... Confrontaram com outros, diferentes, para atingir outros saberes, outros conhecimentos mais amplos no campo das ciências educativas... para entender melhor, agir melhor a fim de prestar um serviço educativo, responder às necessidades, contribuir para o desenvolvimento das pessoas e do meio rural (...) Esta caminhada criativa tornou-se uma ação-pesquisa-formação permanente.

Essa construção não se aplica à concepção de conhecer e aprender na qual há a necessidade do distanciamento para transcorrer a observação e futura análise dos dados e informações coletadas, mas com a percepção do observador implicado, consciente da inseparabilidade entre o ser, o fazer, o conhecer e o falar e “que tem que dar conta de sua própria ação ao operar” (PELLANDA, 2009, p. 132). É o observador implicado de que nos fala Maturana (2001, p. 126), ou seja, o “observador acontece no observar (...) suas propriedades ou habilidades de observador resultam da sua operação como sistema vivo”.

Assim, a Pedagogia da Alternância traduz-se, já em sua elaboração, em uma pesquisa-ação, por compreender a ação como sua dimensão constitutiva, articulando na relação teoria e prática o processo de aprendizagem “desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo” (BARBIER, 2002, p. 67). A Pedagogia da Alternância “parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 16). Sua metodologia alterna espaços e tempos e tem esse movimento sucessivo como proposta para a formação dos jovens estudantes. Seu movimento pedagógico acontece em espaços e tempos distintos, ou seja, escola e família/comunidade, através do desenvolvimento de um método próprio, organizado em instrumentos pedagógicos que garantem a troca da experiência da vida cotidiana com a teoria e os saberes planejados nos programas acadêmicos.

Com esta estrutura organizacional a Pedagogia da Alternância pretende oportunizar tempo e espaço para a vivência e a convivência no ambiente escolar e no ambiente familiar e comunitário. Assim oportuniza trocas, buscas, in-

quietações, perturbações, soluções, interações, diferenciações e/ou associações com os saberes da família e os saberes da escola, possibilita que, haja tempo e espaço para experimentar de maneira mais “observador-pesquisadora” o contexto sócio-profissional-familiar e o contexto escolar, bem como apontar propostas de temáticas e alternativas a serem trabalhadas na ação educativa (GIMONET, 2007, p. 25). Como se pode observar na figura 05, que demonstra o movimento alternado em dois espaços (casa/comunidade e CEFFA) e com três momentos distintos e interligados: o observar, o refletir e o experimentar e transformar e, assim sucessivamente.

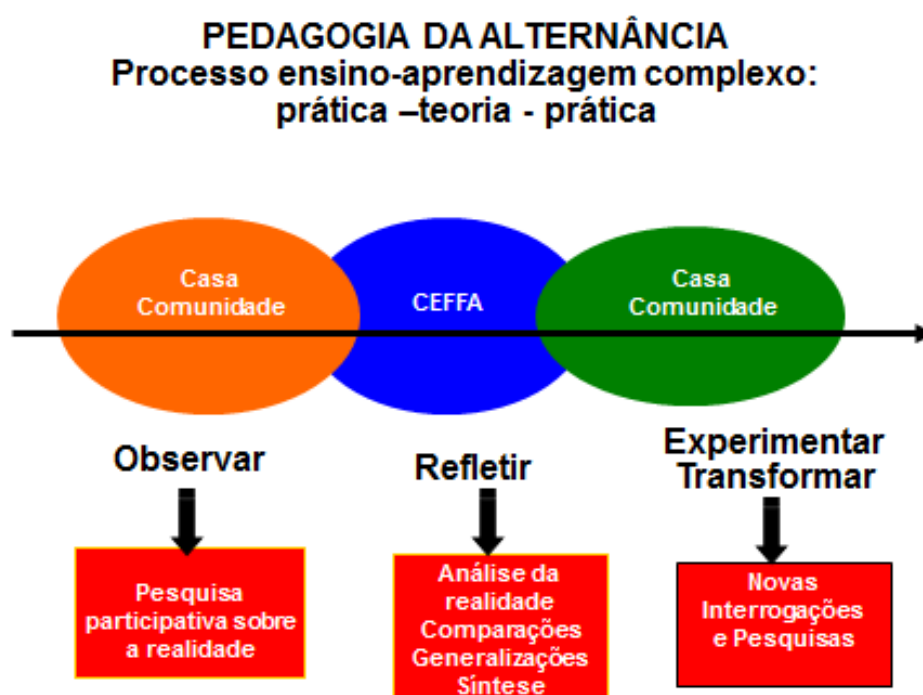


Figura 05 – O processo da alternância dos espaços e tempos.
 Fonte: PUIG-CALVÓ, 2005, p. 29.

O tempo na alternância apresenta-se descontínuo na continuidade das sessões (sessão escolar e sessão familiar). Sendo assim, é importante ressaltar que esse movimento metodológico não se caracteriza em um esquema binário nem de contextos justapostos ou associados: escola e família, teoria e prática. Ao contrário, aponta para as complementaridades na conexão entre todos os elementos, momentos, contatos, linguagens e experiências possibilitando uma formação criadora.

(...) uma verdadeira colaboração, cogestão, coabitação, coação, onde o meio profissional intervêm no meio escola e esta intervêm no meio,

com intervenções na educação – formação do aluno pela alternância, que não se limitam a um ou dois fatores, mas se estendem a toda a complexidade do mundo que envolve a vida do formado (família, amigos, trabalho, economia, cultura, escola, política...), onde nenhum dos elementos que intervêm é passivo, todos são parceiros, coautores, corresponsáveis, comprometidos (PUIG-CALVÓ,1999, p. 21).

Ao enfatizar a alternância como um processo dinâmico de alternar sessão escolar e sessão familiar cabe compreender que o termo familiar na Pedagogia da Alternância não referencia ao conceito tradicional de família, mas com a conotação de ser aquilo que o estudante vive, experimenta, observa em sua comunidade de convivência. Como conceitua Gimonet (2007, p. 53) “o familiar é aquilo que a criança vive intimamente, aquilo que sabe, que conhece pela sua experiência, ao mesmo tempo, pelo seu intelecto, sua afetividade, suas atividades manuais”.

Dessa maneira, o estudante assume o “sentido das aprendizagens em alternância” (GIMONET, 2007, p. 130) através da vivência do movimento da alternância, ou seja, sessões escolares e sessões familiares. É o sujeito alternante que nas experiências, na complexidade das relações e situações amplia as possibilidades de aprendizagem em espaços e tempos diversos. Assim, ao mesmo tempo em que se aproxima da família com um olhar mais observador e com o sentimento de pertença, também pode se integrar ao campo familiar para partilhar saberes e conhecer outros, criando e recriando a espiral evolutiva do processo de conhecer, na qual o próprio movimento da alternância (sessão familiar – SF e sessão escolar – SE) potencializa interrogações, experiências, vivências, transformações e aprendizagens.

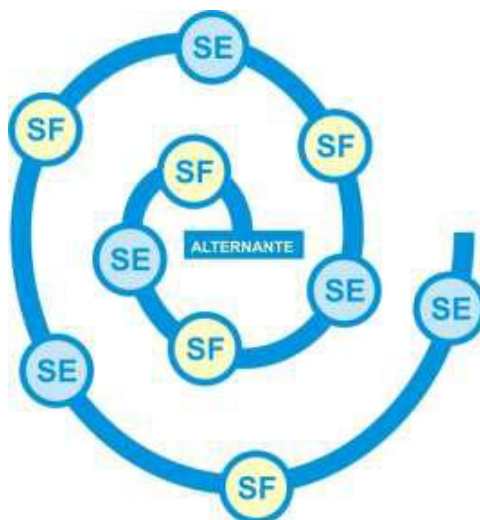


Figura 06: Alternante e o processo de aprendizagem no movimento da alternância.
Fonte: VERGUTZ, 2013.

A figura 06, que representa o alternante e seu processo de aprendizagem, caracteriza-se em uma concepção de aprendizagem complexa, ou seja, seguindo o olhar de Oliveira (1999, p. 36) e assim fazendo uma releitura junto à aprendizagem em alternância, não há como aprender a partir de “informações ordenatórias que viriam do exterior, nem pelo desenvolvimento atualizado de potencialidades previstas em programas”. Para a autora o aprender, ao nível biológico, está relacionado com processos relacionais que emanam perturbações internas que integradas ao padrão organizacional já existente em cada sujeito alternante possibilitando ou não que este sujeito integre-as ao seu padrão organizacional, transformando-se (OLIVEIRA, 1999). Compreende-se, assim, que a aprendizagem na Pedagogia da Alternância se potencializa porque passa pelo processo de viver, pelas relações vividas, ou seja, um processo de transformação que “ocorre pela experiência vivencial de cada ser vivo e encontra-se subordinado à conservação da sua lógica organizacional” (OLIVEIRA, 1999, p. 38).

Outra questão fundamental é a compreensão de que Alternância enquanto pilar se apresenta como metodologia dentro de um movimento educativo do campo, passando, em razão da sua organização pedagógica articulada em instrumentos pedagógicos específicos, a apresentar-se dentro de um sistema educativo no qual a pedagogia é um dos fatores da formação. Como explica Gimonet (1999, p. 39), “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”.

Ao alternar tempo e espaço, a Pedagogia da Alternância pode apresentar diversas intensidades e peculiaridades que variam de acordo com a relação e o entendimento que ocorre no movimento alternante dos espaços e tempos. Isto é, espaços e tempos tendo como referência a separação pontual e sucessiva desses momentos, sem relações, ou como espaços e tempos de observação não comprometida ou, por fim, como momentos de reflexão e ação implicada e com sentidos e sentimentos de pertença.

Gimonet (2007) e Puig-Calvó (1999) apresentam os três grandes tipos de alternância que podem causar dificuldades na efetivação da metodologia da alternância por conceberem-na como um processo mecânico e reducionista, de

separação de tempos e espaços bem como por confundirem a alternância do ponto de vista da instituição e não da pessoa, do estudante alternante. Na alternância defendida por eles é o sujeito alternante que alterna e não a instituição. Não há como privilegiar um tempo e espaço em relação aos outros, ambos são essenciais e devem fluir, fortemente, vinculados.

Para os autores existe a falsa alternância também denominada de justaposta, quando esta é caracterizada pela falta de relação entre os diferentes espaços e tempos. Por exemplo, quando há espaços vazios entre uma sessão e outra, demonstrando a inexistência de vínculos. Outra alternância é a aproximada ou associativa onde há o estabelecimento de conexões e união entre os dois tempos de formação através de uma organização didática, mas que se caracteriza apenas pela soma das atividades na qual “os alternantes permanecem em situação de observação da realidade sem ter meios de agir sobre a mesma” (GIMONET, 2007, p. 120). Por fim há a alternância real também denominada de alternância integrativa ou copulativa onde há o foco na conexão, na relação da ação e da reflexão sobre si mesmo e o meio de maneira complementar, ou seja, se caracteriza pela implicação dos atores e dos sistemas e contextos no processo.

No próximo tópico faz-se o estudo dos instrumentos utilizados no processo de ensino e aprendizagem da Pedagogia da Alternância buscando compreender esta proposta de educação aos povos do campo.

3.2. INSTRUMENTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Na Pedagogia da Alternância, os instrumentos utilizados na prática pedagógica são fundamentais para que o ensino e a aprendizagem sejam o mais próximo possível da formação integral proposta, já que é necessário que seus instrumentos pedagógicos tenham a mesma dimensão de completude, pois,

Sem instrumentos apropriados permitindo sua implementação, a alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva. Porque tudo se prende e a alternância, como outros métodos, funciona como um sistema em que diferentes componentes interagem. Sem projetos ou sem rumos a dar o sentido, as técnicas e os instrumentos pedagógicos podem ser percebidos como justaposição de atividades escolares e sua implementação faltar-lhe alma e dimensão (GIMONET, 2007, p. 28).

A figura 07 mostra os seis principais instrumentos que devem ser utilizados na Pedagogia da Alternância, tornando completas as proposições do processo educativo proposto; uma vez que um dos instrumentos não pode desvincular-se do outro, eles se completam e se interligam em um processo contínuo, isto é, um ciclo recomeça ao término do outro.



Figura 07: Os instrumentos essenciais para efetivar a Pedagogia da Alternância.
Fonte: Gimonet (2007, p. 31-61).

Os instrumentos pedagógicos "não são simplesmente meios para facilitar a relação triangular: professor-ensino-aluno. Eles apontam para uma relação mais complexa que envolve o meio situacional do educando e sua família, fazem uma ponte da vida com a escola" (BEGNAMI, 2010, p. 110). Assim, os instrumentos descritos a seguir formam a base instrumental da Pedagogia da Alternância:

3.2.1. O Caderno da Realidade

Considerado um dos principais instrumentos utilizados nas CFRs, o caderno da realidade integra os diferentes espaços-tempos de alternância, as dúvidas, os registros, as inquietações, as experiências, as análises, as expectativas e estudos dos alternantes. É o instrumento do ir e vir dos saberes. Orientado por planos de estudo, cada alternante vai construindo seu caderno da realidade durante o tempo de sua formação. O caderno da realidade é mais do que um instrumento de organização do processo formativo, ele é

um livro de vida, rico em si mesmo, de informações, análises e aprendizagens variadas. Mas também um livro ao qual vão se articular, em seguida, os livros acadêmicos para enriquecê-lo e construir o grande livro dos saberes a serem aperfeiçoados e das aprendizagens a serem feitas no presente de um percurso para o futuro (GIMONET, 2007, p. 32).

Percebe-se que cada um desses efeitos está diretamente ligado ao outro uma vez que resultam de um processo pedagógico contínuo que se desenvolve através do caderno da realidade já que, antes de sair da CFR, o plano de estudo é estabelecido pelo grupo, o que vai servir de guia para o estudo e pesquisa. Durante o tempo em que o alternante permanece com a família, em sua propriedade, ele vai realizar e registrar o que foi definido no plano de estudo e, ao retornar para a CFR, seu documento escrito será apreciado por um dos monitores que o orienta na continuidade e melhoria e assim sucessivamente vão sendo registrados e incorporados no caderno da realidade os estudos e as apreensões, constituindo um documento próprio e autêntico de sua formação (GIMONET, 2007, p. 33 - 34).

3.2.2. A Colocação em Comum

O instrumento da colocação em comum se constitui na parte sequencial do processo descrito, uma vez que o alternante, ao retornar para a CFR, tem a apreciação do caderno da realidade por um dos monitores; este é também o animador e mediador da Colocação em Comum, momento coletivo no qual cada alternante tem a oportunidade de se expressar e constitui-se em uma atividade de junção dos espaços-tempos da alternância.

Esta etapa deve ser bem orientada para que seu princípio de partilha de saberes e superação das dificuldades em um aprendizado constante aconteçam, constituindo-se uma das atividades realizadas no primeiro dia de cada etapa da estada de um grupo na CFR, sempre orientada por um dos monitores da área técnica. "A formação alternada supõe, para o alternante, passagens e transições de um lugar de vida a outro, de um tipo de experiência a outro, de um campo de conhecimento a outro, do individual ao coletivo do grupo..." (GIMONET, 2007, p. 43).

Por isso a Colocação em Comum é uma etapa muito importante, pois, a partir dela, novas diretrizes são incorporadas ao plano de estudo do alternante. "É um momento muito rico, pois podemos dizer que é a socialização do vivido, dialogado, percebido, redigido, sintetizado" (QUEIROZ, 2004, p. 135) integrando-se os saberes familiares aos escolares.

3.2.3. A Visita de Estudo

A Visita de Estudo é parte importante no processo formativo; além dos aspectos profissionais que ela procura identificar, analisar, apreender e aprofundar com conceitos científicos, ela é uma oportunidade que o alternante tem para praticar a convivência social, expressar-se experimentando suas habilidades. "O valor de uma visita ou de uma intervenção consiste na descoberta que acontece nas diferenças que se acham, mas também, na força do testemunho, nas atitudes das pessoas que acolhem, falam, explicam" (GIMONET, 2007, p. 47).

As visitas de estudo são realizadas durante a estada dos alternantes na CFR e é vinculada a uma temática, chamado de tema gerador. Antes da saída a campo acontece a fase de preparação do tema que está sendo estudado, instigando o alternante àquilo que ele verá, analisará, julgará e reorganizará a partir da visita de estudo. Considerando que,

A Pedagogia da Alternância extrapola os quadros e os muros da 'escola' e de suas práticas habituais [...] Constituem elas mediações para o trabalho pedagógico, como também para o diálogo no meio de vida com os pais [...] o adolescente, uma vez interessado, sente a necessidade de dizer para o seu entorno o que descobriu, o que aprendeu, inclusive, nas coisas de ordem prática. Ele quer exercer o poder que lhe conferem as aquisições feitas fora dele. E, às vezes,

transforma estas descobertas em ações-experimentações (GIMONET, 2007, p. 48-49).

Geralmente, os alternantes e os monitores dividem-se em grupos, dependendo da fase de formação e do tema que está sendo tratado; dessa forma, cada grupo de monitores acompanha uma turma, organizada conforme sua capacitação sobre o tema das visitas que ocorrem a propriedades, empresas, órgãos públicos ou instituições. Após a visita, além de serem trabalhados os aspectos de conhecimento técnico e científico, também o são aqueles de ordem humana-relacional, concluindo essa etapa com registros que podem ser relatórios, fichas técnicas, construção e painéis, artigos ou apresentações sobre o tema da visita.

3.2.4. Aulas e Cadernos Didáticos

As orientações para as aulas na Pedagogia da Alternância são, em sua maioria, diferentes daquelas convencionais, transmissivas; elas são construtivas, participativas, ativas:

A Pedagogia da Alternância possibilita a ligação entre a realidade vivida do jovem no meio familiar e a teoria na Casa Familiar. Ou seja, uma relação íntima entre a formação escolar e a realidade da propriedade. Desta intimidade nascem os conteúdos que estimulam os jovens para o processo de aprendizado. A ideia de trabalhar na Casa com a realidade vivida possibilita uma formação dos jovens, partindo dos problemas cotidianos da propriedade, avançando na direção da construção do conhecimento de forma coletiva a fim de contribuir para a melhor qualidade de vida (ESTEVAM, 2012, p. 173).

Os cadernos didáticos são considerados mais do que a reunião de conteúdos, preceitos e conceitos cientificamente elaborados e/ou manipulados pelo monitor. Abrangem, além dos conteúdos, espaços próprios para percepções, observações e análises feitas pelos próprios alternantes. É um instrumento de ensino e aprendizagem em contínua construção. No Brasil, não há especificamente, os Cadernos Didáticos como há em países, como a França, já em estágios mais avançados de produção de material específico para a Pedagogia da Alternância, no entanto, existem os Cadernos Temáticos e a Revista de Formação por Alternância que são utilizados em algumas aulas (ZAMBERLAN, 2003).

As aulas têm dinâmica participativa nas CFRs, os monitores preparam a maioria dos materiais que utilizam a partir dos objetivos do Plano de Formação e dos Temas Geradores. As aulas, nas CFRs são cheias de sentido, cooperativas, participativas, construtoras de conhecimento e partilha de diferentes tipos de saberes. Pois,

A 'aula' só constitui um dos tempos de formação alternada. Só é eficiente se for precedida por tempos e atividades que preparem os jovens a recebê-la e se for seguida por outras que garantem-lhe a concretização ou a assimilação: visitas, exercícios, transferências para a ação (GIMONET, 2007, p. 53).

Assim, as aulas, os Cadernos Didáticos e os Cadernos Temáticos precisam ser, ao mesmo tempo, instrumentos de assimilação do conhecimento científico já constituído e fazer a ponte entre as experiências dos alternantes, seus objetivos e aquele conhecimento que necessariamente será construído e apreendido no decorrer dos diferentes tempos e espaços da formação por alternância.

3.2.5. Exercícios

Na Pedagogia da Alternância, os exercícios fazem parte das aulas, pois têm caráter de experimentação, prática e formação. Eles podem ser de diferentes tipos, levando em consideração: as áreas de saberes visadas ou saber-conhecimento, o saber-fazer ou saber-ser; os modos de expressão escrita, oral, manual; as funções ou operações privilegiadas: memória, reflexão, raciocínio, organização, análise e relação (GIMONET, 2007, p. 54).

O sentido de uma pedagogia ativa, de uma pedagogia da experiência, existe quando o tempo de ensino se reduz ao mínimo em proveito do tempo de trabalho pessoal ou cooperativo dos alternantes. A aula, de fato, deve apontar para um exercício permanente (GIMONET, 2007, p. 58).

Observa-se que os exercícios devem propiciar ao alternante aprender para aplicar aquele conhecimento nas diferentes situações vivenciadas por ele, permitindo com seu trabalho, tanto intelectual quanto prático, encontrar as melhores alternativas nas soluções dos problemas e dos desafios que surgem na sua prática socioprofissional, além de serem ótima oportunidade de praticar a capacidade de expressão, tanto individual quanto coletiva. "O exercício representa, necessariamente, uma fase de aprendizagem, um tempo de trabalho

formativo. Para fazer isto, o êxito é a condição básica em toda proposta de exercício" (GIMONET, 2007, p. 55).

Gimonet pontua as principais funções dos exercícios, pois fazem parte do grupo de instrumentos que, mais do que um aporte didático, são formativos:

Os exercícios precisam ser preparados de forma a contemplar uma sequência de abordagens e grau de dificuldades que permitam ao alternante a sua concretização, seguindo seu ritmo de entendimento e capacidade criativa. Porém, ao mesmo tempo, deve ter duração limitada e dar espaço para ajuda mútua no grupo e ajuda permanente do monitor, orientando, estimulando e guiando. Ao final de cada fase de exercícios, eles devem ser apreciados, corrigidos e os resultados compartilhados, tomando-se o cuidado de não confundir os exercícios com a avaliação-controle, que não seria própria da Pedagogia da Alternância, por não ter caráter formativo (GIMONET, 2007, p. 54-55).

3.2.6. Avaliações

A avaliação deve ser formativa e não uma ação de controle e ameaça. O que significa dizer que ela é parte do processo de ensino e aprendizagem, fazendo as medições necessárias, não como forma de punição e controle do monitor sobre o alternante, mas de forma avaliativa de percepção de conhecimento, porque é a partir da identificação dos sistemas já apreendidos que se pode evoluir e crescer. Gimonet (2007) salienta:

A avaliação faz parte de qualquer processo de aprendizagem. Desse modo, ela é um componente de qualquer Plano de Formação. Ela é uma atividade pedagógica de grande importância para o alternante e para o monitor. Para este último, ela representa uma atividade delicada pelos efeitos que pode produzir: dinamizar e propulsar ou aniquilar e expulsar. Por isso desenvolver com sucesso e compreender as avaliações, tanto do ponto de vista do alternante quanto do monitor, supõe perceber-lhe o sentido e os objetivos e adotar as atitudes apropriadas para que se tornem pedagógicas e educacionais (GIMONET, 2007, p. 60).

No processo avaliativo deve estar presente, tanto quanto nos outros momentos, o saber-fazer pedagógico, pois o monitor é o responsável pela orientação do programa avaliativo de forma a contribuir para o desenvolvimento do pensamento e integração do alternante, fazendo com que ele se sinta motivado e desafiado a crescer em seus conhecimentos, sem aniquilar suas iniciativas e progressos. É preciso ter clareza nos objetivos da avaliação para que ela não se transforme apenas em um instrumento de medida por pontuação, o que a tornaria totalmente desvinculada do princípio formativo da Pedagogia da Alternância (GIMONET, 2007).

Em formação alternada, as avaliações não deveriam limitar-se às matérias acadêmicas. Não é tão somente através delas que se opera a formação, no quadro dos CEFFAS. Por isso, as avaliações devem ser colocadas nos espaços da prática profissional, para medir, junto aos mestres de estágio ou os tutores, o ganho adquirido no campo do saber-fazer e das competências (GIMONET, 2007, p. 61).

Durante as visitas às famílias, os monitores têm a possibilidade de dar mais ênfase e organização para ao processo avaliativo, pois, percebendo a vivência e a prática do saber-fazer do alternante e sua capacidade integrativa e interativa entre os saberes, pode ser constituído um quadro melhor de avaliação que, efetivamente, contribua no processo de ensino e aprendizagem, mostrando os progressos e as limitações do alternante em cada ciclo. Dessa forma, percebe-se que o processo avaliativo nas CFRs está em construção permanente. Nas atividades, em cada fase dos processos de alternância, em tempos e espaços, há um caminho a ser seguido no sentido de trazer a avaliação para a realidade e deixar para trás as práticas de avaliação e controle estabelecidas por provas e pontos.

Os instrumentos pedagógicos pertinentes à Pedagogia da Alternância têm desdobramentos e estão, como a própria alternância, em constante transformação e adaptação, dependendo das realidades e contextos onde é vivenciada. No entanto, é possível afirmar que a utilização desse conjunto de instrumentos é marcante na prática pedagógica das CFRs.

O próximo capítulo busca apontar as contribuições de diversos pensadores da educação no contexto mundial e brasileiro para Pedagogia da Alternância.

4. ASSENTANDO OS FUNDAMENTOS – A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A CONTRIBUIÇÃO DE PENSADORES DA EDUCAÇÃO

A Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas, antes, pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação. (GIMONET, 2007 p. 23)

Porém, esta pedagogia nova não é evidente e precisa ser definida, iniciada e fundada (GIMONET, 1999, p. 25).

Conforme se ressaltou nos dois capítulos anteriores, tanto a Educação do Campo quanto a Pedagogia da Alternância são formulações que nasceram em contexto de organização da população do campo mediante as lutas dos movimentos sociais nas últimas décadas do século XX que, gradativamente, em articulação com o poder público e as universidades foram gestando políticas educacionais preocupadas com as especificidades e subjetividades dos camponeses; porém, é importante destacar que os criadores da Pedagogia da Alternância não tinham nenhuma referência institucional do modelo de escola que queriam criar e nem formação pedagógica, tampouco se basearam em uma proposta oriunda do pensamento acadêmico (GIMONET, 2007; RIBEIRO, 2008).

Gimonet (1999, p. 40) pontua que “fora de estruturas escolares e sem referência pedagógica, inventaram uma forma de escola que seus filhos não recusariam porque ela responderia às suas necessidades fundamentais”.

Apesar de não se ter buscado referenciais teóricos para a implantação da proposta de educação do campo da Pedagogia da Alternância no primeiro modelo de Casa Familiar Rural, autores como Azevedo (1998), Begnami (2006), Gimonet (1999, 2007) e Nawroski (2010), analisando a proposta metodológica gestada nas diversas experiências em Educação do Campo que utilizam a formação por alternância, fazem suposições de abordagens conceituais de pensadores e pedagogos que dialogariam com teorias educacionais de cunho progressistas, tais como a concepção piagetiana ao destacar a importância do “pensamento em ação”; de Decroly e do seu método dos centros de interesse; de Roger Cousinet e sua proposta de trabalho livre em grupo. Em John Dewey, os autores supõem a contribuição da relação entre experiência e edu-

cação. Celestin Freinet, Paulo Freire, David Kolb, Dermeval Saviani, Edgar Morin, Maria Montessori, Carl Rogers, Mikhail Pistrak e Lev Vygotsky também são citados como pensadores cujos ideários pedagógicos talvez inspirem a Pedagogia da Alternância, mesmo que esses diversos autores não necessariamente compartilhem dos mesmos pressupostos teórico-metodológicos (TEIXEIRA, COSTA, PERUZO, 2007).

Roberto Garcia Marirrodriaga e Pedro Puig Calvó (2010, p. 20) pontuam que “André Duffaure e Daniel Chartier são considerados os primeiros pedagogos e teóricos da Pedagogia da Alternância”. Analisando-se uma obra em coautoria destes autores percebe-se que ambos apontam a influência de diferentes educadores no que tange a esta proposta de educação do campo:

Na Pedagogia da Alternância é impossível uma pessoa se desenvolver fora ou em oposição ao desenvolvimento do meio vivencial, por isso autoridades da educação como Vygotsky, Piaget, Decroly, Cousinet e Dewey apresentam cotejamentos teóricos em seus instrumentos pedagógicos (CHARTIER, DUFFARE, 2013, p. 18).

João Batista Begnami, um dos primeiros pesquisadores da Pedagogia da Alternância no Brasil, pontua que “nos fundamentos e princípios da Pedagogia da Alternância há uma tímida, mas perceptível, proximidade com os trabalhos da médica Maria Montessori e do educador David Kolb ao trazerem os estudantes como sujeitos da aprendizagem” (BEGNAMI, 2010, p. 35).

Jean Claude Gimonet, no que tange à Pedagogia da Alternância ressalta que

ao que tudo indica a Pedagogia da Alternância vem ao encontro do que defende Paulo Freire quando traz a educação como processo de conscientização e de conquista da liberdade através do engajamento do sujeito-histórico para a responsabilidade social e política (GIMONET, 2007, p. 16).

Em outra publicação, Gimonet pontua que “os instrumentos pedagógicos específicos da Pedagogia da Alternância podem permitir uma produção do conhecimento como prática social, na perspectiva histórico-crítica do educador brasileiro Dermeval Saviani” (GIMONET, 1999, p. 12).

Ainda, segundo o mesmo autor

A pedagogia da alternância é um movimento pedagógico que renuncia a Pedagogia da Complexidade, estudada por Edgar Morin, necessária à educação sistêmica que considera 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 e difusão; que coloca o aprendiz mais como um produtor do

seu saber do que como consumidor, como sujeito de sua formação (GIMONET, 1999, p. 47).

O professor e pesquisador brasileiro, Antônio João Mânfió (2001, p. 57) ao se referir à Pedagogia da Alternância define-a como “uma técnica didática que efetiva uma opção política progressista, renovadora e revolucionária com semelhanças nas teorias de Rogers e Freinet”.

O pesquisador Thierry de Burghgrave, em sua dissertação de mestrado, pontua que “na Pedagogia da Alternância vários autores trazem contribuições, mas Pistrak tem uma relação estreita ao defender o aluno como sujeito da educação” (BURGHGRAVE, 2004).

O objetivo deste capítulo é demonstrar a aproximação da Pedagogia da Alternância com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação citados nos parágrafos acima. Para tanto, o tópico a seguir faz um breve resgate teórico-conceitual das tendências pedagógicas da educação brasileira.

4.1. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As tendências pedagógicas⁶ brasileiras foram muito influenciadas pelo momento cultural e político da sociedade, pois foram levadas à luz graças aos movimentos sociais e filosóficos, formando-se a prática pedagógica do país (LIBÂNEO, 1990).

Conforme se pode observar na figura 08, a seguir, as principais tendências pedagógicas usadas na educação brasileira se dividem em duas grandes linhas de pensamento pedagógico: Tendências Liberais e Tendências Progressistas.

⁶ Diversas teorias filosóficas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana (LUCKESI, 1990, p. 53).



Figura 08: Principais tendências pedagógicas da educação brasileira.
Fonte: Libâneo (1990, p. 80).

De modo muito sucinto, seguem as explicações das características de cada uma dessas tendências ao ensino. Porém, ao analisá-las, deve-se ter em mente que uma tendência não substitui totalmente a anterior, mas ambas conviveram e convivem com a prática escolar (LIBÂNEO, 1990).

a) Tendências Liberais instigadas à sociedade capitalista ou sociedade de classes, sustenta a ideia de que o educando deve ser preparado para papéis sociais de acordo com as suas aptidões, aprendendo a viver em harmonia com as normas desse tipo de sociedade, tendo uma cultura individual. Subdivide-se em:

- **Tradicional:** na qual o professor é a figura central e o educando é um receptor passivo dos conhecimentos considerados como verdades absolutas, instrumentaliza-se com repetição de exercícios e exigência de memorização.

- **Renovadora Progressiva:** caracteriza-se por centralizar no educando, considerando-o como ser ativo e curioso, valorizando as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social; o professor configura-se como facilitador da aprendizagem.

- **Renovadora não diretiva ou Escola Nova:** centralizada no educando, essa tendência preconiza que a escola tem o papel de formadora de atitudes, preocupando-se mais com a parte psicológica do que com a social ou pedagógica; o aprendizado deve estar significativamente ligado com suas percepções, modificando-as.

- **Tecnicista ou Behaviorista:** caracteriza-se pelo fato de o educando ser visto como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente através de associações; o professor é quem deposita os conhecimentos, pois ele é visto como um especialista na aplicação de manuais; sendo sua prática extremamente controlada; articula-se com o Capitalismo formando mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

b) Tendências Progressistas: caracteriza-se por se opor ao Capitalismo por partir de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando as finalidades sociopolíticas da educação. Subdivide-se em:

- **Libertadora:** vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido, preconizando o saber e a criticidade; centraliza-se na discussão de temas sociais e políticos e o professor coordena atividades atuando juntamente com os educandos.

- **Libertária:** parte do pressuposto de que somente o vivido pelo educando é incorporado e utilizado em situações novas, por isso o saber sistematizado só tem relevância se for possível seu uso prático; enfoca a livre expressão, o contexto cultural, a educação estética.

- **Crítico-social dos conteúdos ou Histórico-Crítica:** acentua a prioridade de focar os conteúdos no seu confronto com as realidades sociais pela necessidade de enfatizar o conhecimento histórico preparando o educando para o mundo adulto, com participação organizada e ativa na democratização da sociedade; por meio da aquisição de conteúdos e da socialização; o ensino/aprendizagem

tem como centro o educando e, os conhecimentos são construídos pela experiência pessoal e subjetiva.

Nos tópicos seguintes, são apresentados os autores conforme agrupamento da tendência pedagógica à qual estão vinculados associando suas teorias com os referenciais teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância.

4.2. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAIS E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Nestas tendências educacionais, subdivididas conforme a figura 08, situam-se autores como Jean-Ovide Decroly, John Dewey, Maria Montessori, Roger Cousinet, Jean Piaget, Carl Rogers e David Kolb. Os tópicos que seguem têm como objetivo verificar a aproximação destes autores com a Pedagogia da Alternância.

4.2.1. Pedagogia da Alternância e a teoria de Ovide Decroly – Centros de Interesse

Os pesquisadores Chartier e Duffare (2013, p. 18) citam a possibilidade da teoria de Decroly com a Pedagogia da Alternância, o que será verificado neste tópico.

Feil (1983) destaca que o belga Jean-Ovide Decroly (1871-1932) fez grandes estudos no que tange à área da educação, especialmente no que se refere à adaptação do educando ao meio e aos centros de interesse, caracterizando-se como membro da tendência pedagógica liberal renovadora progressiva. Bassan (1978) fez uma análise da teoria de Decroly e descobriu que os Centros de Interesse caracterizam-se como contribuição mais importante desse pensador para educação e pontua que:

Os Centros de Interesse são uma técnica, um processo de ensino que consiste em agrupar em torno de um mesmo assunto que interessa à criança um conjunto de noções a aprender, de mecanismos a montar, de hábitos a adquirir, condição do perfeito desenvolvimento do ser no meio em que vive e ao qual ele se adapta (BASSAN, 1978, p. 17).

Decroly tinha como objetivo a ideia de que “a escola deve estar a serviço do educando e que os diversos assuntos, que se tornam centros de interesse, podem ser ligados entre eles formando, até, um grande conjunto de centros que interessam a criança.” (Bassan, 1978, p. 25). Aqui pode-se verificar o caráter interdisciplinar, muito presente na Pedagogia da Alternância.

Bassan (1978, p.34) pontua que o método proposto por Decroly é composto por três grandes princípios:

- a) A criança não se realiza se não encontrar estimulantes no meio em que cresce.
- b) A descoberta do mundo pela criança é inicialmente global.
- c) O interesse condiciona o despertar e o desenvolvimento da inteligência.

O autor Feil (1993) destaca que na teoria de Decroly

é sempre possível explorar um dado meio, enriquecê-lo e ordená-lo para promover uma atividade fecunda tendo em conta o grau de maturação dos estudantes, porque a atividade parte do próprio meio e o estudante mergulha totalmente em um apetite de saber (FEIL, 1983, p. 29).

A Pedagogia da Alternância e a teoria de Decroly têm estreita relação ao passo que nesta teoria a

escola deve encontrar-se em um meio tal que o estudante possa observar, diariamente, os fenômenos da natureza, as manifestações da vida de todos os seres em geral, e especialmente do homem, nos esforços necessários para sua perfeita adaptação ao meio. (HAMAIDE, 1929, p. 12).

Hamaide (1929, p. 23) também destaca que, na teoria de Decroly, os pais têm muita influência e força no espaço escolar, “de modo que colaboram para o êxito do mesmo e tomam parte na administração da escola, por meio de uma junta”, o que também tem forte ligação com o que preconiza a Pedagogia da Alternância, pois Segundo Gimonet (2007, p. 22) a importância da função educadora da família nos aspectos afetivos e nas relações entre todos seus membros é fundamental.

Para a mesma autora (HAMAIDE, 1929, p. 16), a teoria de Decroly, passava por três momentos: observação, associação e expressão.

01. Observação: este momento consiste em habituar o estudante ao conhecimento dos fenômenos, fazendo-a procurar a causa e observar as consequências, dar-lhe de maneira mais concreta possível às noções complexas relativas à vida, fazê-la estudar as manifestações da vida nos seres.
02. Associação: as lições de associação têm por fim levar o estudante a ligar os conhecimentos novos, adquiridos pela observação, com outros já sabidos e trazidos à memória.

03. Expressão: compreende tudo o que permite a tradução do pensamento, tornando-o acessível aos outros. Referindo-se à palavra, à escrita, ao desenho e principalmente ao trabalho manual, em relação com uma ideia que se procura materializar, precisar.

É válido destacar que, com a Pedagogia da Alternância deixa-se uma pedagogia plana para uma pedagogia no espaço e no tempo. Não se encontra mais somente na clássica triangulação professor-aluno-saber no seio de uma classe. Só a dinâmica da pedagogia ativa não basta, é preciso entrar na pedagogia experiencial, na pedagogia da complexidade (TANTON, 1999).

Associando-se os três momentos da teoria de Decroly com a Pedagogia da Alternância, pode-se lembrar do instrumento Plano de Estudo, que explora a realidade, a experiência, a expressão e sua formalização, caracterizando-se como “oportunidade de observações, de pesquisas, de discussões e de reflexões com os atores do meio, mas também de expressão oral, escrita, gráfica” (GIMONET, 2007, p. 42). Instrumento essencial para entender a cultura na qual vive o educando, pegar-lhe os componentes, as riquezas, os limites para interpelar as práticas existentes, até mesmo as rotinas, o que em seguida, pode iniciar às vezes, graças às tomadas de consciência, mudanças e desenvolvimento.

4.2.2. Pedagogia da Alternância e a teoria de John Dewey – Experiência e Educação

Este tópico tem por objetivo analisar a proximidade da teoria de Dewey com a Pedagogia da Alternância à luz das suposições de Chartier e Duffare (2013, p. 18). Imersa na necessidade de contextualizar historicamente a emergência de uma proposta pedagógica fundamentada na valorização da prática em um contexto social do campo da década de 1930, especificamente no continente europeu marcado pelo modelo econômico industrial e mercantil e por uma educação campesina que reproduz a educação urbana, encontra-se fortes traços da teoria de John Dewey (1859-1952) na perspectiva de propor uma educação voltada à vida baseada na busca de sentido para o que se aprende, afiliando-se à tendência pedagógica liberal renovadora progressiva (SANTOS, 2001).

Para John Dewey, a educação é concebida como um instrumento que possibilita a continuidade da renovação da vida, isto é, educação como necessidade da vida, que ele caracteriza como “um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o ambiente” (DEWEY, 1979, p. 01). Ou seja, a vida é a experiência, que “por si mesma é educativa. Amplia e ilumina a experiência; estimula e enriquece a imaginação; gera o sentimento da responsabilidade, obrigando-nos a falar e a pensar com cuidado e exatidão” (p. 06).

A partir desta visão, John Dewey compreende que o papel da educação formal é possibilitar que haja experiência e que se possa “amplificar e aperfeiçoar a experiência” (DEWEY, 1979, p. 07). Experiência não apenas como atividade ou ação, mas estando relacionada a uma mudança com significação, isto é, “aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer” (DEWEY, 1979, p.153). Assim, inicialmente experimenta-se algo como uma ação ativa-passiva para através das relações e reflexões conduzir para significações organizando-se como uma experiência cognitiva. Em suas palavras,

A simples atividade não constitui experiência. É dispersiva, centrífuga, dissipadora. A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam. Quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa (DEWEY, 1979, p.152).

É possível inferir que essa relação entre experiência e educação aproxima-se à proposta metodológica da Pedagogia da Alternância que parte da prática do dia-a-dia, da experimentação, das observações e das consequências para organizar seu processo de ensino e aprendizagem. Este processo fundamenta-se e organiza-se em instrumentos pedagógicos que consideram a experiência e a reflexão como ponto de partida e de chegada. Ou seja, o educando pesquisa, busca, observa e experimenta possibilidades relacionadas ao convívio social, familiar e/ou técnico para, imbuído no movimento da alternância partir para o processo reflexivo inerente à experimentação realizada e ligado às consequências observadas, refletidas e analisadas. Estas, em decorrência do movimento interrupto da alternância, potencializam-se de significados, pois re-

tornam e passam a ser observadas e sentidas como novas experiências já alteradas e repletas de novas inquietações e problematizações que configuram a continuidade da aprendizagem nesse movimento da alternância.

“As visitas de estudo se tornam uma mediação para o trabalho pedagógico, como também para um diálogo no meio de vida” Gimonet (2007, p. 21). Assim é possível perceber que a Pedagogia da Alternância tem na relação experimental reflexiva sua ferramenta de aprendizagem significativa e isto, de certa forma, se coaduna com os pensamentos de Dewey relacionados à compreensão da aprendizagem ligada a sua significação e utilidade mediatizada pela reflexão. É o aprendizado no decorrer da prática reflexiva relacionada com a teoria e a teoria reflexiva relacionada com a prática, a experiência.

A experiência reflexiva apresentada por John Dewey é conceituada como “o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência” (DEWEY, 1979, p. 158) e está relacionada com o interesse e identificação com a ação, acontecimento ou resultado. Dessa maneira, a reflexão da experiência é potencializada “em situações em que o ato de pensar é parte no curso dos acontecimentos e se destina a influir no resultado destes” (DEWEY, 1979, p. 161). Isto se apresenta como o entrelaçamento entre a prática e a teoria, entre espírito e corpo, entre o intelecto e ação.

E ainda, conhecimentos informativos separados da ação reflexiva são conhecimentos mortos, peso esmagador para o espírito. (...) O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulem, promovem e põem em prova a reflexão do pensamento (DEWEY, 1979, p.166).

A fim de que se estabeleça uma experiência reflexiva que torna o ato de pensar em uma experiência que se distancia da dicotomia experiência e erro, Dewey apresenta cinco passos: primeiro, a dúvida inerente à atividade na qual previamente se está envolvido; segundo, o problema estabelecido a partir de ensaios de interpretação; terceiro, a busca de dados e informações através de observações, explorações, análises; quarto, a hipótese da possibilidade de resolução do problema e quinto, o plano de ação aplicável, isto é, a experimentação a fim de confirmar ou não as hipóteses levantadas (DEWEY, 1979, p. 164).

Na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância é possível perceber momentos característicos de uma experiência reflexiva, ou seja, através dos instrumentos pedagógicos que assumem a funcionalidade de interligar os

saberes da experiência através da reflexão individual e coletiva desta experiência. Estes instrumentos pedagógicos são: Plano de Formação (organização do conjunto de componentes de dispositivo pedagógico), Plano de Estudo (pesquisa participativa com a família e com a comunidade, conversação, diálogo); Colocação Comum (apresentação oral do Plano de Estudos); Caderno da Realidade (registro da vida do aluno); Caderno de Acompanhamento (elo entre família e escola); Visitas às Famílias (conhecimento da realidade do aluno e estreitamento da relação escola-família); Visita de Estudos (confronto e comparação de experiências); e Avaliação de todo o processo formativo, explorados no capítulo anterior.

A Pedagogia da Alternância, organizada nestes instrumentos pedagógicos, instiga o educando a assumir-se como “ator socioprofissional” (GIMONET, 2007, p.87) que no movimento da alternância, a cada encontro na sessão familiar e também na sessão escolar, volta com experiências e vivências específicas, únicas e com reflexões singulares possibilitadas pelo instrumento pedagógico Plano de Estudos. Ao partir para o instrumento pedagógico Colocação Comum, socializando suas experiências com o grupo de estudantes, se dá um encontro de diferenças, comparações, informações e debates sobre as experiências individuais de cada estudante que se tornam reflexivas. Porém, em um processo cooperativo já que as experiências individuais, ao serem compartilhadas, possibilitam reflexões também a partir das experiências vivenciadas pelos outros estudantes. Assim, ouvindo, interagindo e compartilhando com os demais há possibilidades de aperfeiçoar e amplificar as experiências reflexivas de maneira cooperativa.

Portanto, essa abordagem da aprendizagem como experiência reflexiva cooperativa se estrutura de maneira a possibilitar um modo de viver em linguagens, pautada na aceitação e no respeito a si mesmo, suas vivências, suas relações e também na aceitação e respeito ao outro como legítimo outro em um ambiente de convivência social desejável (MATURANA, 1998). Como enfatiza Gimonet (2007, p.45), “é uma pedagogia da partilha e da cooperação que funciona na colocação em comum, uma pedagogia da ação, da implicação e da responsabilização”.

4.2.3. Pedagogia da Alternância e a teoria de Maria Montessori – Respeito às Especificidades do Educando

João Batista Begnami (2010, p. 35) pontua aproximações da teoria de Montessori com a Pedagogia da Alternância, análise que será discutida neste tópico.

Maria Montessori (1870-1952), médica e pedagoga italiana, desenvolveu uma teoria que enfatiza a infância e a educação especial, “o período da infância é extremamente importante na vida do ser humano, pois é identificando as necessidades e as especificidades desse período que se conhece o homem na sociedade” (Montessori, 1965, p. 06). Por considerar esse momento relevante, devido às inúmeras possibilidades de aprendizagem, teceu duras críticas à forma como a sociedade tratava os pequenos, sobretudo, por não reconhecer suas particularidades. Esse fato se assemelha à educação do campo e à Pedagogia da Alternância, pois

da insatisfação dos agricultores e de seus filhos com o sistema educacional da época, considerado pouco atrativo para o meio rural. A nova proposta tinha por objetivo oferecer aos jovens uma formação alternativa de acordo com sua realidade, que possibilitasse além de um aprendizado teórico-prático, a motivação para os estudos e recuperasse a sua autoestima (ESTEVAM, 2001, p.31).

Montessori enfatizou que a sociedade não se preocupou, por muitos séculos com a criança, já que a ignorava e a deixava, exclusivamente, sob a responsabilidade da família; esta, por sua vez, oferecia-lhe somente os meios materiais e, muitas vezes, nem isso, exilando-a no mundo do esquecimento. Como consequência dessa indiferença, muitas crianças nasciam e morriam facilmente, sendo este considerado um fenômeno natural pela sociedade (ANGOTTI, 2007).

As crianças eram totalmente esquecidas, sobretudo no que diz respeito aos seus direitos, “[...] Não há lugar para elas nas ruas onde se multiplicam os veículos e os passeios estão atulhados de pessoas apressadas. Os adultos não têm tempo de se ocupar delas porque vivem absorvidos pelas tarefas urgentes” (MONTESSORI, 1966, p. 13). Essa indiferença não acontecia somente no âmbito familiar, mas também em outras instâncias sociais. As observações científicas realizadas nas escolas, por exemplo, demonstraram que, nessas

instituições, as crianças estavam sujeitas a diferentes doenças causadas não só pela falta de higiene, mas também pelo trabalho ali desenvolvido.

Desta maneira, um movimento social a favor da infância surgiu e se propagou no sentido de combater as inúmeras agressões cometidas contra as crianças ao longo dos séculos. Somente depois de se conscientizar sobre o número de óbitos entre as crianças, a sociedade passou a se organizar no sentido de cobrar da família e da escola os meios indicados pela ciência em relação aos cuidados com os pequenos. Assim, a teoria de Montessori baseava-se

na necessidade de se ir além do diagnóstico dos problemas educacionais, no qual a ideia era propor uma aprendizagem por meio dos sentidos, respeitando-se, sempre, a individualidade de cada criança e o ritmo do seu desenvolvimento (ANGOTTI, 2007, p. 98).

Pode-se comparar o movimento social que ocorreu favorecendo a teoria de Maria Montessori com o da Educação do Campo e, conseqüentemente, da Pedagogia da Alternância, preconizando que

[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [Do, pois] “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

De acordo com Angotti (2007), a perspectiva educacional constituída por Montessori sustenta-se na “Pedagogia Científica”, fundada na educação sensorial.

Montessori propõe algo de novo para sua época, mas que se mantém inovador ainda hoje que constitui o método ativo para a preparação racional dos indivíduos às sensações e percepções. É a educação baseada no desenvolvimento dos sentidos, que guarda importante valor pedagógico e científico, já que o desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais, segundo seus créditos (ANGOTTI, 2007, p. 105).

Na teoria de Montessori, fortemente arraigada à tendência pedagógica liberal renovadora progressiva, o ambiente adequado, um bom professor e material científico são os três pontos que podem auxiliar a criança nos momentos de aprendizagem: “somente um material que despertasse o interesse da criança poderia educá-la e entretê-la” (MONTESSORI, 1966, p. 201), o que se assemelha à Pedagogia da Alternância, ao passo que

No meio rural existe uma grande dificuldade dos agricultores familiares em dispensar os filhos do trabalho e mantê-los na escola por muito tempo e a pedagogia da alternância torna-se justamente uma saída interessante para minimizar este problema, pois o tempo de trabalho

do jovem é considerado como um elemento importante do processo educativo (PASSADOR, 2006, p.77).

No que diz respeito ao trabalho do professor na sala de aula, a teoria de Montessori preconiza que o ponto de partida para a promoção do desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança deveria ser a observação e o estudo desta, em sua livre ação. Assim, a metodologia utilizada deveria permitir a plena liberdade infantil, já que:

O método de observação há de fundamentar-se sobre uma só base: a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalçadas em um ambiente infenso à atividade espontânea. Enfim, é necessário que, simultaneamente ao observador, coexista também o objeto a observar; e se, por um lado, faz-se mister uma preparação para que o observador possa entrever e recolher a verdade, por outro, urge predispor as condições que tornam possível a manifestação dos caracteres naturais da criança (MONTESSORI, 1965, p. 42).

Relacionando à Pedagogia da Alternância, o papel dos monitores e professores é fundamental e tem estreita relação com a teoria desenvolvida por Maria Montessori ao passo que:

os profissionais responsáveis do estágio, os intervenientes dos meios sócio profissionais e, evidentemente, os monitores. Cada um contribui com seu saber específico, sua experiência, na área de suas competências. (GIMONET, 1999, p. 45).

4.2.4. Pedagogia da Alternância e a teoria de Roger Cousinet – Proposta de Trabalho Livre em Grupo

Os pesquisadores Chartier e Duffare (2013, p. 18) citam a possibilidade da teoria de Cousinet com a Pedagogia da Alternância, fato que será estudado neste tópico.

O pedagogo francês Roger Cousinet (1881-1973) desenvolveu, na década de 1960, o método de trabalho por equipes, opondo-se ao caráter rígido das escolas tradicionais francesas, compactuando com o que preconiza a tendência pedagógica liberal renovadora progressiva, mais conhecida como Escola Nova (SANTOS, 2001). Defensor da liberdade no ensino e do trabalho coletivo passou a visão de que, pedagogicamente, o trabalho em grupo é capaz de desenvolver as virtudes sociais (cooperação, auxílio mútuo, espírito de sacrifício, camaradagem e lealdade) e fortalecer o espírito de grupo (SANTOS, 2001).

Para Cousinet (1974, p. 02), a experiência de outrem “desenvolve no aluno esforços de entendimento visando ao bem comum e ao estreitamento dos contatos entre o grupo escolar e o grupo familiar” como acontece, também, na Pedagogia da Alternância, pois Gimonet (2007, p. 29) esclarece de que provocar os intercâmbios no grupo é deixar que os conhecimentos e as práticas aconteçam.

Na teoria desse autor, pode-se verificar o pensamento pedagógico reforçado pela ideia de que “a escola deve possuir condições para integrar na atividade da criança o gosto pelo uso de laboratório, de oficina e de centro investigador” (Cousinet, 1974, p.30), se assemelhando muito no que se refere às Casas Familiares Rurais que se fundamentam metodologicamente na Pedagogia da Alternância.

O ensino, na visão de Cousinet, é facilitado quando o professor cria situações nas quais a experiência do educando torna-se considerada em si mesma, fundamentando o princípio de aprender a partir daquilo que experimenta na prática (SANTOS, 2001). Na teoria de Cousinet, acredita-se que o poder de observação e o gosto pelas experiências garantem a oportunidade do educando colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida, permitindo tornar a escola mais próxima do educando (SANTOS, 2001, p. 63).

No que se refere ao trabalho do professor, a teoria de Cousinet (1974) pontua que: o saber do professor introduz elemento inteiramente novo, que, agora, nem substitui, nem completa o saber familiar e profissional, mas a ele se junta, o que permite conotação com a Pedagogia da Alternância ao passo que nesta o monitor é bem mais que um especialista, “um técnico hábil em atividades que os pais só exercem de modo empírico e irregular, mas conhecem” é um artesão especializado que traz, à comunidade, saber inteiramente novo (GIMONET, 2007, p. 11).

4.2.5. Pedagogia da Alternância e a teoria de Jean Piaget – Fazer para Compreender

A proximidade da teoria de Piaget com a Pedagogia da Alternância é citada pelos educadores Chartier e Duffare (2013), o que se pretende estudar neste tópico.

Como exposto no capítulo anterior, a Pedagogia da Alternância baseia-se em um método que consiste em observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar e experimentar, agir ou questionar (através dos Planos de Estudos na família, comunidade ou na escola), procurar responder às questões (através das aulas, palestras, visitas, pesquisas, estágios) e experimentar (fazer experimentar em casa a partir do aprofundamento). Este método está implícito na proposta de Jean Piaget (1896-1980), “fazer para compreender”, ou seja, primeiro praticar, para depois teorizar sobre a prática, atrelando-se às tendências liberais da educação, especificamente à tendência pedagógica liberal renovadora progressiva. O princípio é que a vida ensina mais que a escola, por isso, o centro do processo ensino-aprendizagem é o educando e a sua realidade. A experiência sócio profissional se torna ponto de partida no processo de ensinar e, também, ponto de chegada, pois o método da alternância constitui-se no tripé ação – reflexão – ação – ou prática – teoria – prática. A teoria está sempre em função de melhorar a qualidade de vida (RIES, 2007).

Uma escola para ser do campo, de fato, deve partir das vivências de seus sujeitos. Deve proporcionar o diálogo entre os sujeitos campestres e o meio em que vivem porque a educação só cumpre sua tarefa se partir da relação dos sujeitos com o meio. Segundo Jean Piaget (apud BRINGUIER, 1978), é nas trocas com o meio, em um processo de adaptação, que o sujeito vai assimilando, incorporando e realizando suas acomodações mentais, ou seja, é na interação com seu meio, do qual é parte, que o educando se equilibra e se adapta.

A teoria do conhecimento construída por Jean Piaget, não foi concebida com fins pedagógicos, porém, ofereceu aos educadores importantes princípios para orientar sua prática. Piaget mostrou que o sujeito humano estabelece desde o nascimento uma relação de interação com o meio. Esse teórico suíço acreditava que é a relação da criança com o mundo físico e social que promove seu desenvolvimento cognitivo (RIES, 2007).

Na interpretação de Ries (2007), Piaget acreditava que a criança não resolve alguns problemas porque ainda não possui uma estrutura cognitiva que a faça compreender problemas de uma ordem mais complexa; no momento em que a criança dispuser de tal estrutura saberá resolver esses problemas. Esse entendimento para Piaget é que as diferenças entre crianças e adultos eram de

natureza qualitativa e não quantitativa, por isso a teoria desenvolvida pelo autor compreende que “o desenvolvimento cognitivo ocorre em uma série de estágios qualitativamente diferentes” (PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2006, p. 76).

Assim, para Piaget a inteligência é um caso de adaptação biológica, e também uma das funções do desenvolvimento mental, sendo que isso ocorre quando o organismo se transforma em função do meio, como se preconiza na Pedagogia da Alternância. Segundo este autor, a adaptação é um equilíbrio entre assimilação e a acomodação, ou seja, a inteligência é a organização do pensamento, já na assimilação é o contato com o meio e com o objeto, extraindo-se informações para si, interpretando-o e fazendo sua acomodação (PIAGET, 1987, p. 17-18).

Ries (2007) explica que até o surgimento das ideias de Piaget existiam apenas duas correntes maciças de pensamento: o empirismo e o apriorismo. Na primeira se afirma que todo o conhecimento passa pelos sentidos e que o indivíduo é uma tábula rasa, que recebe informações do meio em que vive e como sujeito passivo recebe a influência dos estímulos externos, esse pensamento também deu origem ao Behaviorismo que tem o comportamento como objeto de estudo. A outra posição filosófica é a apriorista ou inatista que acredita que o conhecimento é pré-formado e o sujeito depende apenas de maturação e pouca experiência (RIES, 2007, p. 106).

Desse modo, Piaget identifica-se como interacionista considerando uma terceira corrente para explicar a aquisição do conhecimento humano na qual o conhecimento não está no sujeito nem no objeto e nem no somatório dos dois, visto que entre um sujeito e um objeto existe a ação e é esta que fará o sujeito construir seu conhecimento; o sujeito interage com o meio (PIAGET, 1990, p. 7-8).

Assim, Bee (1997) entende que o principal pressuposto desenvolvido por Piaget é o de que é da natureza do ser humano adaptar-se ao meio em que vive, para a autora “Piaget não acredita que o ambiente modele a criança, e sim que a criança (tal como o adulto) busca, ativamente, compreender seu ambiente. No processo ela explora, manipula e examina os objetos e as pessoas em seu mundo” (BEE, 1997, p. 67).

Do ponto de vista de Macedo (2001) Piaget criou um campo de investigação que denominou epistemologia genética, isto é, uma teoria do conheci-

mento centrada no desenvolvimento natural da criança. Segundo o teórico, o pensamento infantil passa por quatro estágios, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida.

Ries (2007) explica que para Piaget o desenvolvimento cognitivo é um processo que se realiza em cada humano e tem um caráter sequencial. Assim, ocorre uma série de estágios, sendo que através destes desenvolvimentos vai sendo construída a estrutura seguinte que será sempre mais complexa e abrangente que a anterior.

Resalta ainda (Ries, 2007) que aprender, para Piaget, significa assimilar o objeto a esquemas mentais. Logo, o sujeito aprende quando a estrutura cognitiva é reajustada pela incorporação de um elemento novo, alterando o ato de conhecer no sentido do sujeito adquirir uma nova resposta que se adapte melhor às exigências do meio como resultado da interação desse sujeito com o meio. Nesse sentido, percebe-se que a teoria desenvolvida por Piaget vai ao encontro da proposta educativa da Pedagogia da Alternância, pois segundo Gimonet (2007, p. 20) a alternância é uma pedagogia da partilha, mas é necessário observar uma abordagem geral dos problemas a resolver, isso leva a relações mais amenas que atualizam dolorosas esperanças escolares e permitem o educando assimilar o conhecimento.

4.2.6. Pedagogia da Alternância e a teoria de Carl Rogers – O Educando como Protagonista de sua Formação

Pontuada por Mânfió (2001, p. 57) a proximidade da teoria de Rogers com a Pedagogia da Alternância será tema de estudo deste tópico.

O educador norte-americano Carl Ransom Rogers (1902-1987) desenvolveu uma teoria, que se afilia à tendência pedagógica liberal renovada não diretiva ou Escola Nova, onde se busca libertar a curiosidade, permitindo que os estudantes assumam o encargo de seguir em novas direções ditadas por seus próprios interesses, desencadeando o senso de pesquisa, abrindo tudo à indagação e à análise, reconhecendo que tudo se acha em processo de mudança.

Vejo a facilitação da aprendizagem como o fim da educação, o modo pelo qual desenvolveremos o homem entregue ao estudo, o modo pelo qual podemos aprender a viver como pessoas em processo. Vejo-a

como a função capaz de sustentar respostas construtivas, experimentadas, mutáveis, em processo, às mais profundas perplexidades que assediam, hoje, o homem (ROGERS, 1969, p. 105).

De importância definitiva para o conjunto de sua contribuição é o olhar que Rogers lança sobre o fenômeno da aprendizagem: uma aprendizagem tem que ser significativa, isto é: uma vivência plena de sentido para a pessoa que aprende. Tal “aprendizagem significativa tem a qualidade de um envolvimento pessoal: a pessoa toda, tanto em seu aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo” (GOULART, 2013, p. 85) envolve-se no fato da aprendizagem.

Verifica-se uma forte ligação da teoria de Rogers com a Pedagogia da Alternância ao passo que

Para o acesso aos conhecimentos teóricos e novos na educação, um conjunto de meios visa a colocar os aprendizes em ação, mais do que em atitude passiva de recepção: aulas participativas animadas por um monitor, trabalho documental individual ou em pequenos grupos, palestras, conferências, utilização das novas tecnologias educativas. A gama de instrumentos é infinita, mas cada um deles só tem sentido se situado em uma ação pedagógica que visa articular e colocar os conhecimentos da vida e dos programas em continuidade, a dar vida a uma pedagogia ativa e experiencial (GIMONET, 1999, p. 18).

A proposta da Pedagogia da Alternância sinaliza um currículo que terá como referência principal a formação humana, a pessoa em formação, o ser como protagonista de sua ação, através de observações, interrogações e reflexões, em uma constante interação com diferentes atores, em diversos espaços e tempos, “esta estratégia de formação leva em consideração um meio rural portador de valores educativos, considera também como mais importante a vontade de aprender do que o aprendido.” (GIMONET, 1999, p. 25).

Na Pedagogia da Alternância, “a aprendizagem significativa perpassa todo o processo educativo” (PASSADOR, 2006, p. 82). Na teoria proposta por Rogers isso também se constata “a aprendizagem tem que ser significativa, isto, uma vivência plena de sentido para a pessoa que aprende, tanto em seu aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo” (GOULART, 2013, p. 85).

É possível verificar que a teoria dialoga com a Pedagogia da Alternância ao passo que ambas buscam valorizar e interagir os saberes experienciais, empíricos com os saberes escolares, científicos e abstratos focando na formação integral do educando, pois segundo Gimonet (2007) a cada encontro, o alternante segundo sua própria ação retorna com uma vivência específica conforme suas ações e seus objetivos pessoais.

4.2.7. Pedagogia da Alternância e a teoria de David Kolb – Aprendizagem Experimental

João Batista Begnami (2010, p. 35) faz apontamentos acerca das aproximações da teoria de Kolb com a Pedagogia da Alternância, o que será verificado neste tópico.

O psicólogo e educador americano David Anthony Kolb, nascido em 1939, defende que a recursividade entre teoria e prática, as potencialidades do contexto e as competências do indivíduo, interagem de um modo integrado, dando origem à aprendizagem experiencial; sua teoria configura-se no que preconiza a tendência pedagógica liberal tecnicista. “A aprendizagem pela experiência é realçada pelos atores, nomeadamente na sua vertente técnica” (KOLB, 1984, p. 06).

“A formação experiencial é um processo de aquisição de saberes a partir das situações vividas pelo indivíduo no seu cotidiano” (KOLB, 1984, p. 13). Assim, o meio em que o indivíduo se insere, bem como as influências externas (sócio profissionais, familiares, econômicas e políticas) têm um carácter formativo contínuo, como ocorre na Pedagogia da Alternância: “o valor das intervenções externas, são as descobertas, as diferenças que acontecem, os esforços de testemunhos, as atitudes dos que acolhem” (GIMONET 2007, p. 18).

Uma das perspectivas de aprendizagem mais influentes nas últimas décadas, tendo contribuído para a compreensão do processo de aprendizagem experiencial, foi a de Kolb (1984, p. 08) que tenta reconciliar a teoria com a prática através de um modelo estrutural de aprendizagem, salientando quatro etapas no processo de formação experiencial que funcionam articuladas e de forma circular repetindo-se continuamente: “a experiência concreta, a observação refletida, a conceptualização abstrata e a experimentação ativa”.

As quatro etapas do processo de formação experiencial de Kolb podem ser observadas no método da Pedagogia da Alternância, pois como o próprio autor pontua “para que ocorra formação experiencial são muito importantes dois elementos essenciais: a prática e a reflexão” (KOLB, 1984, p. 05). Estes dois elementos estão presentes na Pedagogia da Alternância, já que é efetuada uma reflexão sobre a prática, ou seja, “ao serem discutidos temas do cotidiano, está subjacente uma discussão da prática profissional” (GIMONET, 2007,

p. 19), podendo-se verificar, claramente, a estreita relação entre a Pedagogia da Alternância e a teoria de Kolb.

4.3 TENDÊNCIAS PROGRESSISTAS E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Nestas tendências educacionais, subdivididas conforme a figura 08, situam-se autores como Paulo Freire, Celestin Freinet, Lev Vygotsky, Moisey Pistrak, Edgar Morin e Dermeval Saviani. Os tópicos que seguem têm como objetivo verificar a aproximação destes autores com a Pedagogia da Alternância.

4.3.1. Pedagogia da Alternância e a teoria de Paulo Freire – A prática dialética com a realidade e educação popular

Jean Claude Gimonet (2007) pontua a forte proximidade dos estudos de Paulo Freire com a Pedagogia da Alternância, fato que merece atenção neste tópico.

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), educador brasileiro, propõe que a educação parta da situação concreta e existencial e defende-a como prática de liberdade, sendo um representante de renome mundial da tendência pedagógica progressista libertadora. Em relação à contribuição deste estudioso aos pressupostos metodológicos da pedagogia da alternância, Rodrigues (2008, p. 72) destaca que “a pedagogia da alternância no Brasil não nasceu ou vem se desenvolvendo de costas para o pensamento de Freire, que também se erigiu fora da academia ou do sistema oficial de ensino e fortemente ligado aos movimentos sociais”.

Azevedo (1998) ressalta a contemporaneidade da pedagogia da alternância, que, apesar de ter sido gestada na década de 1930, utiliza princípios modernos de ensino e aprendizagem:

Por empregar, na execução do processo de ensino-aprendizagem, princípios educativos modernos [...], embasamento teórico construtivista e adoção de método dialético de ensino, a Pedagogia da Alternância constitui-se em uma proposta educacional inovadora (AZEVEDO, 1998, p. 117).

Com foi exposto nos capítulos anteriores, a Pedagogia da Alternância como proposta de educação para a população do campo nasce e se desenvol-

ve a partir da necessidade destes, como uma educação popular que, tem como característica principal, a participação efetiva de todos os envolvidos: os jovens, as famílias, as comunidades e os educadores. Traz implícita em sua proposta a politização daqueles a quem o poder público relegou, através dos anos, uma educação que não levava em consideração as especificidades das mulheres e dos homens do campo. Os seus instrumentos metodológicos se instituem como ponte entre a família e a escola, promovendo o diálogo.

É uma proposta educativa eminentemente ligada à agricultura familiar que tem uma semelhança muito grande com a proposta educativa criada por Paulo Freire, no Brasil, no início da década de 1960.

Instituídas fora do sistema oficial de ensino, captaram e incorporaram o que havia de melhor nas teorias pedagógicas estruturadas e nas práticas educacionais sem que soubessem disso. 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 (MANFIO, 1999, p. 55).

Paulo Freire rompeu com o paradigma histórico educacional vigente no Brasil desde o período colonial, criando uma proposta de educação popular de caráter democrático e libertador. A ação de Paulo Freire começou formalmente em 1961, tornando-se conhecida como “Método Paulo Freire”. Em 1962, desenvolveu seu primeiro projeto que o lançou nacionalmente: em quarenta e cinco dias, alfabetizou trezentos trabalhadores do campo. Isso levou o governo de João Goulart, afinado com as reformas de base, a apoiar o trabalho de Freire convidando-o a coordenar um grandioso programa de alfabetização de adultos. A ação se deu a partir da formação dos Círculos de Cultura (DAMASCENO, 2004).

O trabalho de Freire tinha como princípio a alfabetização com o objetivo de despertar os excluídos de anos de silêncio, tendo em vista torná-los agentes de mudança. Desta forma, no processo de humanização das mulheres e dos homens é necessário o desenvolvimento crítico da tomada de consciência da realidade em que estão inseridos, pois,

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe deram os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos

opressores, até mesmo quando esta se revista de falsa generosidade referida. (FREIRE, 2005, p. 34)

Ninguém pode se libertar da condição de oprimido permanecendo passivo frente a sua realidade, frente aos objetos com os quais constrói suas experiências, mas a partir de uma postura atuante sobre seu contexto, com capacidade de olhar além da sua realidade imediata. Dessa forma, o aprender na escola se torna um princípio de investigação da realidade através da problematização, adentrando as causas profundas dos acontecimentos da realidade social e, por conhecê-las, as mulheres e os homens tendem a se comprometerem com esta realidade no sentido da mudança. (FREIRE, 1996, p. 19).

Este reconhecimento está em se perceber como pessoa que se encontra no mundo com uma consciência ingênua, fatalista. Para Freire o grande desafio é:

[...] como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. (FREIRE, 2005, p. 34)

Essa força imobilista oriunda da ideologia fatalista dominante, acomodando os oprimidos a uma realidade injusta, é fruto dessa visão ingênua que mulheres e homens têm da realidade que faz deles escravos, na medida em que não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Esta descrença na possibilidade de intervir na realidade em que vivem é alimentada pela escola tradicional, com seus livros, cartilhas, atividades e avaliações que priorizam o conhecimento acadêmico formal, tornando os educandos observadores passivos, pois o objeto de estudo é deslocado da realidade, longe do contexto, da vida e da história pessoal, produzindo seres disciplinados, obedientes, reprodutores da mensagem que os aliena e oprime. Nesta educação, segundo Freire (2005), o preponderante é narrar, sempre narrar.

A relação educador-educando nesta realidade educativa é magistrocêntrica, ou seja, não há diálogo que permita a criticidade e a libertação. A tônica desta relação é a transmissão de conteúdos que são fragmentos da realidade, portanto sem significados (FREIRE, 2005).

Na luta por um processo educativo dialógico, Freire (1996) afirma que, quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se

constrói e se desenvolve a curiosidade epistemológica, condição indispensável para se alcançar o conhecimento pleno de qualquer objeto. Nesta perspectiva, “Educador e educandos [...], co-intencionados à realidade, se encontram em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la [a realidade] e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no ato de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2005, p. 64).

Pode-se depreender da proposta de Paulo Freire que consciência e mundo se constituem em uma realidade amalgamada que se estrutura a partir da ação-reflexão-ação, e neste processo dialético, a educação promove a conscientização, pois esta se impõe como orientadora de uma leitura de mundo, na qual pensar certo é fazer certo, “não havendo pensar certo fora de uma prática testemunhal que re-diz em lugar de desdizê-lo” (FREIRE, 1996, p. 25).

O processo de libertação dos oprimidos requer, portanto, uma pedagogia humanista e libertadora, que segundo Freire (2005) terá dois momentos distintos.

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de construção. (FREIRE, 2005, p. 41)

Neste processo de humanização, através de uma pedagogia dialógica vê-se que a formação do educador é fundamental, pois segundo Freire (1996), ensinar exige consciência do inacabamento. Não se pode ensinar ao educando se o educador acha que a realidade em que vive é inerte, fruto de determinismos. Esta nova prática formadora é de natureza eminentemente ética (FREIRE, 1996). Isso implica acreditar que se possa reverter anos de imobilismo, fruto de uma consciência alienada propiciada por uma educação violenta, inibidora do pensar. Essa postura do oprimido de se atribuir ao destino, a Deus e a sua condição de explorado é muito visível na cultura camponesa.

Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo a camponesa, quase imersa na natureza, encontra o sofrimento, produto da exploração em que está a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta “desordem organizada”. (FREIRE, 2005, p. 55)

Esta é uma prática em que a educação não tem nenhum efeito político no sentido da mudança, pois esta se torna um ato de apenas depositar os conhecimentos produzidos ao longo da história da sociedade, sendo os educan-

dos os depositários e o educador o depositante. Nesta visão bancária da educação o saber é apenas uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 2005). E, para Freire (2005, p. 77), “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita aos homens. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

A educação, como prática de liberdade proposta por Freire implica a negação do homem abstrato, inerte, desligado do mundo. Nega-se o diálogo que para Freire (2005) é uma exigência existencial.

A busca desta existência, da realidade sócio-cultural do homem se dá em um processo educativo investigador. A busca da realidade como objeto de análise por parte da escola envolve a investigação do próprio pensar do povo (FREIRE, 2005). Este pensar não se dá fora dos homens, nem em um homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre se referindo à realidade vivida (FREIRE, 1987).

Educação e problematização são tarefas do educador dialógico, que tem a realidade do educando como ponto de partida. Nesta perspectiva, tanto a proposta de Paulo Freire, como a Pedagogia da Alternância identificam o educando como sujeito da aprendizagem, portador de um conhecimento, de uma aprendizagem que ocorre a partir das experiências, do diálogo, da leitura do mundo, enfim, de um sujeito partícipe de uma educação como ato político que sonha com um mundo novo humanizado construído na relação com o seu meio sócio-cultural.

É possível compreender que a proposta de educação libertadora de Freire e os princípios filosóficos da Alternância partem do princípio de que “O povo [...] enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora” (FREIRE, 1990, p. 213). Dessa forma, verifica-se que a verdadeira mudança na vida dos oprimidos se dará a partir do momento em que tiver consciência de que

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se em uma compreensão de homens como seres “vazios” a que o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se em uma consciência espacializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens de “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2005, p. 77)

Esta educação problematizadora que tem origem na prática dos seus sujeitos deve ter como marca o princípio do diálogo, a participação crítica no sentido de apropriação de conhecimentos significativos capazes de permitir o desenvolvimento de habilidades e competências técnica e política de comprometimento e de capacidade de enfrentamento dos problemas postos pela realidade social. A primazia desta proposta estará ancorada na conjugação de elementos que envolvam teoria e prática, reflexão e ação a partir da constituição de uma proposta curricular baseada na realidade vivenciada por toda a comunidade escolar. Este espaço de reflexão, criação e divisão de responsabilidades será constituinte de um novo ser humano consciente de sua presença no mundo como ser inacabado, portanto em busca de sua humanização.

A importância maior da Pedagogia de Alternância reside no fato de que ela possui os princípios da pedagogia freiriana, mas com uma metodologia adaptada às condições do meio rural. Tem como ponto central a relação trabalho – escola, que no contexto do campo é essencial e constitui o ponto de partida para uma prática educativa enraizada na cultura, nos valores, nos saberes, nas práticas sociais, inclusive nas práticas produtivas dos camponeses. Permite a integração entre o trabalho produtivo e a educação. (DAMASCENO, 2004, p. 41).

4.3.2. Pedagogia da Alternância e a teoria de Celestin Freinet – Escolas Democráticas

O professor e pesquisador brasileiro, Antônio João Mânfió (2006) pontua a proximidade da teoria de Freinet com a Pedagogia da Alternância, tema de estudo deste tópico.

O pedagogo francês Celestin Freinet (1896-1966), caracterizado como intelectual da tendência pedagógica progressista libertária, pontua que o contexto educativo de uma escola da zona rural é o campo e Freinet (1998, p. 87), tratando da importância dos contextos social e cultural para a aprendizagem, afirmou: “é preciso vincular o ensino metódico da escola à cultura difusa e vinculá-lo a ela não artificialmente, mas tão íntima e naturalmente que um seja a sequência normal e o complemento da outra.” A partir desta afirmação, a realidade da vida do educando deve ser o eixo das práticas educativas. Ao deixar sua moradia e caminhar para a escola, ele precisa ir e voltar com a consciência de que estará continuando o tecido de sua vida e que a escola não seja um recorte ou uma pausa em seu cotidiano.

A necessidade de uma escola que estivesse vinculada às famílias rurais e à população do campo, fortalecendo o sentimento de solidariedade humana e a possibilidade da escola rural, em uma perspectiva de alternância, gerou a Escola Família Agrícola (EFA) que talvez se nutrisse, dentre outros, do pedagogo Célestin Freinet, que defendia que a “educação deve ser móvel e flexível na forma; deve forçosamente adaptar suas técnicas às necessidades variáveis da atividade e da vida humanas [...] deve preparar o indivíduo para suas tarefas imediatas [...]” (GIMONET, 2007, p. 75).

Assim, a Pedagogia da Alternância é um sistema que, conjugando momentos de aprendizagem em períodos distintos, mas com estreita relação, permite que o momento vivido na escola seja a continuação de sua vida. “É a vida que entra para a sala de aula” (FREINET, 1998, p. 63).

Valorizando sempre a interação afetiva, o trabalho e o conhecimento do meio, como forma de produção de saberes significativos, a Pedagogia da Alternância possui estreita relação com as teorias de Freinet (1987), para o qual as atividades práticas, imperativas à vida, exercem um relevante papel na educação, defendendo a ideia do trabalho como prática educativa e, já nos primeiros anos de escolaridade, propondo o trabalho-jogo ou o jogo-trabalho.

Partindo desse pressuposto, pode-se entender que o trabalho é motivado, carrega experiências prévias à própria escola e traduz, em si, os saberes de um determinado grupo social e, por isso, deve ser estimulado. Sabe-se que a teoria de Freinet diz respeito à Educação Infantil, porém não é absurdo estendê-la à educação como um todo. Para ele, “as crianças se interessam pela vida de seu meio, pelas variações da natureza e do trabalho e que gostariam de estudar primeiro o que as afeta” (FREINET, 1998, p. 25).

O exposto até o momento vem dialogar com as teorias expostas anteriormente no que se refere à valorização dos conhecimentos prévios e locais. Esse ideal confirma a lógica das atividades da Alternância que preveem a aprendizagem por meio da prática, atrelada ao trabalho, e possibilitam, através de sua organização tempo-espço, a continuidade dos estudos do jovem rural.

Segundo Passador (2006, p. 33),

No meio rural existe uma grande dificuldade dos agricultores familiares em dispensar os filhos do trabalho e mantê-los na escola por muito tempo e a pedagogia da alternância torna-se justamente uma saída interessante para minimizar este problema, pois o tempo de trabalho do jovem é considerado como um elemento importante do processo educativo.

Deste modo, pode-se constatar que essa proposta metodológica, além de estar atrelada às ideias pedagógicas inovadoras, é uma necessidade para o desenvolvimento do campo tendo em vista que a Pedagogia da Alternância compreende o ver-julgar-agir, constituindo uma unidade de formação, que só se completa quando o conhecimento produzido nas escolas a partir da realidade, volta ao cotidiano para transformá-lo ou conscientizá-lo.

4.3.3. Pedagogia da Alternância e a teoria de Lev Vygotsky – Inserção ao Meio

Os pedagogos Chartier e Duffare (2013) citam a proximidade da teoria de Vygotsky com a Pedagogia da Alternância, fato de relevância ao estudo deste tópico.

O teórico russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) desenvolveu uma teoria atribuindo um papel preponderante às relações sociais nesse processo, tanto que a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada de socioconstrutivismo ou sociointeracionismo, atrelando-se às tendências progressistas da educação (VIOTTO FILHO, 2007), estando mais próxima à histórico-crítica ou crítico social dos conteúdos. Ele trouxe contribuições para a educação no sentido que todos os educandos devem ser entendidos a partir de um meio social concreto, que tem influência na forma como concebem a sua realidade e a instituição na qual estão inseridos, o que fundamenta a sua concepção teórica permite analisar a educação como uma atividade mediadora. Para Vygotsky, “[...] o entendimento entre as mentes é impossível sem alguma expressão mediadora” (VYGOTSKY, 2008, p. 6).

Segundo Viotto Filho (2007), a teoria proposta por Vygotsky tem uma característica marcante e diferenciada dos demais sistemas psicológicos, porque, ao pensar em uma nova concepção sobre educação, explicita as relações que estabelece com a filosofia e outras áreas do conhecimento; aqui verifica-se o caráter interdisciplinar, sempre presente na Pedagogia da Alternância.

Segundo Rego (2008, p. 101),

[...] o sujeito do conhecimento não tem um comportamento contemplativo diante da realidade. Pelo contrário, é constantemente estimulado pelo mundo externo e como consequência internaliza (de modo

ativo), o conhecimento (conceito, valores, significados) construído pelo homem ao longo da história.

A descrição e a explicação que Vygotsky dá para o desenvolvimento intelectual permitem perceber o quanto a ação no e do meio social mediado por instrumentos e signos influencia no processo de apropriação da cultura e educação pelas gerações mais novas. Para Vygotsky (1998, p. 33),

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

Nesta perspectiva teórica, o desenvolvimento pleno do indivíduo só pode realizar-se dentro de um grupo cultural, a partir das relações estabelecidas, e este desenvolvimento se opera através da aprendizagem, da apropriação daquilo que o seu grupo conhece, como ocorre na Pedagogia da Alternância. Para Vygotsky (1998, p. 115), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”.

O pressuposto teórico de Vygotsky enfatiza, que a integração da existência social (VIOTTO FILHO, 2007) não pode ocorrer sem equilíbrio de fenômenos naturais, humanos e sociais. O aprendizado, portanto, é fundamental para o desenvolvimento, visto que, para Vygotsky (1998, p. 117 e 118), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

A concepção de homem na teoria de Vygotsky é que se trata de um ser ativo, social e histórico, sendo essa sua condição humana. Segundo Gesser (2006), esta perspectiva ontológica e epistemológica defende a ideia de que o sujeito é eminentemente social, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é um processo social, histórico, cultural e afetivo, apesar de ser desencadeado na materialidade do corpo. Nesta perspectiva, o sujeito não é apenas o resultado do meio social, mas também tem a capacidade de, mediante a apropriação das experiências que tem ao longo do processo de constituição, transformar a realidade social, atribuindo significados ao processo cultu-

ral em que está inserido, como a proposta da Pedagogia da Alternância precogniza.

É possível estabelecer uma relação entre a proposta teórica de Vygotsky e a Pedagogia da Alternância, visto que Vygotsky (1998) defende a apropriação de uma compreensão do sujeito humano em uma perspectiva emancipatória através do processo de mediação entre o sujeito e o conhecimento:

a fórmula básica da Pedagogia da Alternância, como é fácil perceber, expressa um compromisso político bem preciso: rejeita a discriminação do homem e da cultura do campo, embasa o processo educativo na responsabilidade fundamental e inalienável da família e da comunidade, bem como na dialética entre prática e teoria (NOSELLA, 2007, p.8).

Para Rego (2008, p. 118), “os postulados de Vygotsky parecem apontar a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que se conhece. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes”. Como já se pontuou nos capítulos anteriores deste trabalho, a Pedagogia da Alternância tem se proposto a ser esta escola em especial no que tange à participação dos atores sociais (estudantes, famílias, comunidades), a partir de uma proposta pedagógica em que a escola aparece como mediadora entre os sujeitos envolvidos e a cultura produzida e vista como necessária de ser apropriada.

4.3.4. Pedagogia da Alternância e a teoria de Moisey Mikhailovich Pistrak – O Educando como Sujeito da Educação

Objetivo deste tópico é analisar as suposições feitas pelo pesquisador Thierry de Burghgrave (2004) ao escrever acerca da possível proximidade da teoria de Pistrak com a Pedagogia da Alternância.

Diante dos múltiplos e inter-relacionados desafios no que tange à educação, o russo Moisey Mikhailovich Pistrak (1880-1940) desenvolveu uma teoria explicitando que a interdisciplinaridade é uma necessidade, configurando-se na tendência pedagógica progressista histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos. Longe de ser uma imposição conceitual é um “desafio que questiona a formação fragmentada, pois articula os conhecimentos específicos de cada área visando construir alternativas conjuntas frente às problemáticas cotidianas” (PISTRAK, 1981, p. 80). A metodologia proposta na Pedagogia da Alter-

nância também preconiza a interdisciplinaridade “a partir de estudos, diagnósticos e projetos que problematizem os elementos concretos de sua realidade e de sua intervenção profissional” (GIMONET 2007, p. 22).

Para Pistrak (1981), a educação é e significa muito mais do que o ato de ensinar e “precisa superar a velha visão de que lugar do ensino é a escola, ou que a escola é o lugar de estudos de conteúdos, precisa passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida” (PISTRAK, 1981, p. 32) o que vai ao encontro da visão que a Pedagogia da Alternância tem sobre a escola, “a escola não é o único lugar em que se faz educação e se divide/socializa experiências de ensino e aprendizagem” (GIMONET 2007, p. 13).

Na teoria de Pistrak (2005, p. 45-46), encontra-se que

o estudo que não possua esta dimensão de planejamento estratégico de fins a alcançar é geralmente totalmente inútil em termos educativos e, sobretudo, de aprendizagens. Portanto, precisa-se construir uma nova escola, uma escola em que a prática pedagógica seja uma prática baseada em uma pedagogia da ação ao invés da pedagogia “do giz e da saliva ou do discurso da ação” – palavras vazias, sem vida por que não refletem a realidade dos educandos – rompendo desta maneira com a “pedagogia da palavra, centrada no discurso e no mero repasse de conteúdos” (PISTRAK, 2005, p. 45-46).

Na Pedagogia da Alternância, a escola como espaço de aprendizagem precisa se tornar um centro de vida, um novo espaço de realizações e possibilidades aos educandos, onde trabalho, estudo, atividades culturais e políticas façam parte de um mesmo programa de formação (GIMONET, 2007).

A teoria de Pistrak reforça o modo de produção dinâmico, diferente dos mecanismos representativos clássicos, mostrando que

o sistema capitalista cria uma categoria social de estudante que, enquanto categoria, não tem relação direta com o mundo do trabalho, isentando o educando de se sentir com um trabalhador, desmerecendo que o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas, podendo o ser humano trabalhar e educar ao mesmo tempo dentro das disciplinas ministradas no momento escola e no momento comunidade do educando. (PISTRAK, 2005, p. 60).

“A existência do homem na natureza só é garantida pelo seu trabalho, traduzido como ação de adaptabilidade em transformar o seu meio em prol de sua sobrevivência, ao aprender a produzir sua própria existência, o homem se faz e se refaz concebendo assim seu processo educativo” (PISTRAK, 2005, p. 68). A partir disso, pode-se entender que a Pedagogia da Alternância considerando o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, busca ensinar a geração presente e futura que o trabalho e a educação apresentam fundamentos históricos

porque remetem o processo cultural produzido e criado pela ação coletiva dos homens entre si.

4.3.5. Pedagogia da Alternância e a teoria de Edgar Morin – A Complexidade na Educação

Jean Claude Gimonet (1999) pontua a aproximação da teoria de Edgar Morin com a Pedagogia da Alternância, elemento de estudo neste tópico.

O francês Edgar Morin, pseudônimo de Edgar Nahoum, nascido em 1921, fundamenta sua teoria na elaboração de um método capaz de apreender a complexidade do real, tecendo severas críticas à fragmentação do conhecimento e propondo uma reforma do pensamento por meio da prática da transdisciplinaridade, que se afilia à tendência pedagógica progressista histórico-crítica.

Pensar a educação de forma complexa é acreditar que ela deve ser um processo que venha contribuir para a formação do sujeito cidadão. Para isso, a auto formação deve estar atrelada à educação de forma que venha ajudar na constituição desse sujeito complexo que é atravessado pelas múltiplas dimensões seja no âmbito político, econômico, cultural, mitológico, religioso, ambiental, enfim, pela biodiversidade dimensional (MORIN, 2003, p. 274).

A exigência da complexidade é por uma reforma de pensamento, o que pressupõe mudar o sistema de ensino desde a educação primária à universitária, religando saberes estão disjuntos, tendo muita ligação com o que ocorre na Pedagogia da Alternância, ao passo que esta enfatiza o respeito à cultura 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.

Toda alternância reside naquilo que coloca o alternante em jogos de Complexidade, de passagens, de rupturas e de relações. Ele encontra e vive entidades diferentes, cada uma com suas especificidades, seus saberes, seu saber-fazer seu saber-ser, sua linguagem, sua cultura, seus atores, seus jogos de influência nos quais o “eu”, em uma dialética de personalização e socialização deve situar-se e crescer. (GIMONET, 2007 p. 67)

Ao tratar sobre o indivíduo e suas relações, o filósofo Edgar Morin ressalta o lugar da cultura para realização do homem e da mulher. Desprezar o meio natural dos sujeitos é desprezar sua cultura, ao se desprezar uma cultura

há, também, o desprezo e a negação do lugar das interações possíveis ao sujeito. “Não se pode tornar o indivíduo absoluto [...] é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura [...]” (MORIN, 2011, p. 54). A escola, em suas práticas, precisa garantir aos povos do campo a valorização de sua cultura e de sua terra e a difusão de seus saberes.

4.3.6. Pedagogia da Alternância e a teoria de Dermeval Saviani: Pedagogia Histórico-Crítica

A aproximação da teoria de Dermeval Saviani com a Pedagogia da Alternância é pontuada por Jean Claude Gimonet (1999) sendo tema de estudo neste tópico.

O filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani, nascido em 1944, representante renomado da tendência pedagógica progressista histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos, defende que muito além do conhecimento tácito, que é aquele que se aprende com o trabalho, é preciso adquirir conhecimento científico, o saber sistematizado e historicamente acumulado pela humanidade, “que possibilita compreender de forma reflexiva a sociedade no qual estamos inseridos e adquirir conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para uma atuação profissional” (SAVIANI, 2007, p. 25).

A forma de se adquirir este conhecimento é através da escola, mas não

a escola nos moldes tradicionais e conservadores com ações centralizadas e desintegradas, em que os atores que fazem parte do processo não fazem uma reflexão sobre seu trabalho, apenas seguem padrões pré-estabelecidos definidos de forma hierárquica nas quais diretrizes e conteúdos são introduzidos de forma verticalizada e sem discussão (SAVIANI, 2007, p. 25).

Esta escola, segundo Ramos (2005, p.106) deve ser definida como “[...] uma escola integrada que tem como eixos o trabalho, a ciência e a cultura”, que se materializa de forma dialética em uma proposta de educação desenvolvida a partir de uma gestão democrática, onde todos os atores são participantes da sua construção, criando-se uma rede de informações que viabilizará a verdadeira função da escola, que é o desenvolvimento humano integral conforme indica Ciavata (2005, p.106):

Como formação humana, a formação integrada busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

A Pedagogia da Alternância é uma proposta metodológica para educação do campo, que preconiza formação diferenciada buscando atender as exigências da formação humana integral, pois segundo Rocha (2007) essa pedagogia propõe o quadro de uma formação geral associada à formação profissional, com desenvolvimentos sucessivos que engajam os educandos em um processo de formação contínua. Esta alternância é concebida, não como ensino em tempo parcial, mas uma formação em tempo integral, estruturada pedagogicamente, resultando de uma estreita relação entre as estadias no mundo ativo do trabalho e aquelas no estabelecimento escolar, ou seja, tem forte ligação com a teoria defendida por Saviani, pois “o adolescente tem uma necessidade de ações, transborda as energias e os desejos de empreender [...] essa necessidade alia-se a vontade de explorar, aventurar, encontrar” (GIMONET, 2007, p. 34).

A figura 09 ilustra uma tentativa de representar uma síntese da discussão empreendida neste capítulo:



Figura 09: Pedagogia da Alternância e a aproximação com tendências pedagógicas educacionais.

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Observa-se na figura que a Pedagogia da Alternância apresenta referenciais teórico-metodológicos que se coadunam com todas as tendências pedagógicas educacionais com exceção da Tendência Liberal Tradicional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho de pesquisa percebeu-se que a Pedagogia da Alternância como uma prática educativa para a educação do campo é precária de estudos científicos para além de estudos contemplados. É explícito que no decorrer da história, a Pedagogia da Alternância vem se tornando uma proposta interessante e inovadora para a escolarização das populações do campo, o que demanda mais reflexões.

Conforme se destacou no início deste trabalho, a Pedagogia da Alternância surgiu em um contexto de conflito na Europa. Com isto, procura-se nas finalizações deste trabalho, apontar para a necessidade de continuidade de pesquisas que este tema sugere. Durante a pesquisa, verificou-se alguns pontos que podem ser mais aprofundados à medida que novos estudos e pesquisadores tomam interesse pela temática.

Pôde-se depreender que a história da Pedagogia da Alternância mostrou que na França ela surgiu muito mais por uma articulação da associação de alguns agricultores, enquanto que na Itália foi consolidada muito mais por uma articulação do poder público e com isso toma dimensões diferentes; na França, as CFRs priorizam os conteúdos agrícolas em detrimento aos conteúdos escolares, enquanto que as EFAs italianas enfatizam mais os conteúdos escolares em relações aos conteúdos agrícolas; outra discrepância entre ambas acarreta-se por essas diferenças da sua própria constituição estando relacionada ao espaço físico das escolas que procura conjugar as atividades teóricas com as atividades práticas, verifica-se que as CFRs não priorizam um espaço físico para as práticas agrícolas enfatizadas durante as aulas, preferindo utilizar as propriedades dos jovens para as práticas.

Já as EFAs procuram realizar as atividades práticas no espaço da própria escola não havendo necessidade do jovem se deslocar para uma unidade produtiva. Em relação à distinção metodológica de ambas, depreende-se que, em território brasileiro, as CFRs de inspiração francesas estão mais concentradas na região sul do país, enquanto que as EFAs de inspiração italiana se concentram na região sudoeste e centro-oeste em maior escala, ambas regiões de grande expressividade na produção agrícola brasileira.

É válido (re)pontuar que a Pedagogia da Alternância situa-se em um processo amplo de mudanças que ocorriam na sociedade que se urbaniza(va), exigindo, além da ampliação de um sistema escolar específico, um ensino que preparasse os estudantes para enfrentar mudanças. Cabia à escola, nesse contexto, a função de corrigir as desigualdades sociais pela oferta de uma formação que possibilitasse ao indivíduo obter um emprego e ascender socialmente. Nessa perspectiva é que esta modalidade de educação do campo pode ser entendida como uma pedagogia que se encaixa na tendência liberal de Cousinet e Rogers.

A partir das leituras sobre a teoria de Freinet, percebe-se que dentre outros instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, a utilização do Caderno da Realidade parte da mesma ênfase da teoria proposta por Freinet, no qual os educandos também têm total liberdade de realizar seus registros escolares a fim de que possam melhor sistematizar a compreensão dos conteúdos. Assim, é possível verificar que a tendência pedagógica progressista libertária e, principalmente, a teoria de Freinet se manifestam intensamente na elaboração dos instrumentos pedagógicos que visam a real implantação da alternância de estudos. Desta forma, é válido enfatizar que para haver uma melhor dimensionalidade da aplicação dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância é preciso melhor compreender a participação da tendência pedagógica progressista libertária para verificar possíveis contribuições de Freinet no aprimoramento dos instrumentos pedagógicos.

Outro nome que aparece constantemente nas indicações dos pesquisadores envolvidos com a Pedagogia da Alternância é Edgar Morin cujas obras inscrevem-se no debate sobre as relações entre as ciências, em que a configuração disciplinar que estas adotam resulta em enorme fragmentação, principalmente considerando o avanço do conhecimento em determinadas áreas. Isso, segundo Morin, dificulta a compreensão dos desafios colocados às sociedades contemporâneas. Diante dos problemas cada vez mais complexos que as sociedades enfrentam, o autor propõe o reencontro das ciências com o humanismo, porque somente estudos de caráter inter-poli-transdisciplinar podem contribuir para dar respostas satisfatórias àqueles problemas (MORIN, 2003). Compactam da mesma teoria os pensadores Vygotsky, Pistrak e Saviani ao proporem o despertar da criticidade no educando a partir do conhecimento his-

toricamente produzido. Assim, depreende-se que a Pedagogia da Alternância tem forte enraizamento com as tendências pedagógicas: histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos, Escola Nova e Liberal Renovadora Progressista.

Verificou-se, também, que na Pedagogia da Alternância é forte a contribuição da teoria de Dewey aliado às teorias de Montessori, Piaget e Decroly associando-se a educação profissional básica e a preparação para o trabalho e no qual a agricultura familiar é a atividade predominante. Embasadas nas tendências pedagógicas liberais renovadora progressiva e tecnicista, essas teorias dão sustentação à alternância de um período de estudos na escola com outro de trabalho na propriedade familiar, fazendo com que os educandos coloquem em prática os conteúdos que recebem na escola relacionando-os ao exercício de uma cidadania ativa. Também pode ser compreendida como autonomia com o significado de emancipação, que aparece algumas vezes associada ao autogoverno e à capacidade do indivíduo de desenvolver-se.

Em Paulo Freire, um dos maiores representantes da tendência progressista libertadora, vê-se a referência a princípios que orientam o comportamento dos indivíduos na sociedade liberal, sendo a educação o instrumento essencial da liberdade e de conquista da autonomia, tendo ligação ao que preconiza a Pedagogia da Alternância.

Ainda, das teorias de Cousinet e Rogers, impregnadas nas tendências pedagógicas da Escola Nova e Renovadora Progressista, depreende-se que o espaço escolar deve estar centrado no sujeito que age, que aprende a resolver problemas, que enfrenta os desafios da incerteza dando condições de competir no mercado por melhores condições de vida e de trabalho e de participar no desenvolvimento local e regional, como também preconiza a Pedagogia da Alternância.

Em Kolb e na tendência tecnicista depreendemos a disciplina e hábitos de rotina exigida no estudo, fator primordial ao andamento das atividades desenvolvidas com a Pedagogia da Alternância.

Este trabalho procurou demonstrar a partir dos referenciais teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância a sua aproximação com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação, permitindo identificar a aproximação de várias tendências liberais e progressistas com esta proposta de educação aos povos do campo e, assim, co-

mo resultado pode-se verificar que todas as tendências com exceção da Tradicional têm forte influência na proposta educacional preconizada pela Pedagogia da Alternância.

Isso significa que a Pedagogia da Alternância abarca em suas práticas pedagógicas diferentes tendências educacionais e não há clareza nos apontamentos de seus autores acerca disso. Por isso, este estudo não se esgota, ao passo que necessita de maiores aprofundamentos à medida que haja interesse em aprofundar a temática das tendências pedagógicas na Pedagogia da Alternância. Frente à pesquisa realizada, pode-se depreender que a Pedagogia da Alternância como proposta metodológica à educação do campo é um vasto campo de estudos para se mostrar e (re)criar.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: FORMOSINHO Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (orgs). **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 95-113.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, 2007.
- AZEVEDO, Antulio José de. **A formação de técnicos agropecuários e a alternância no estado de São Paulo: uma proposta inovadora**. 1998. (Tese de Doutorado), Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BASSAN, Valdi José. Como interessar a criança na escola. **A noção dos centros de interesse em Decroly**. Coimbra: Livraria Almedina, 1978.
- BEE, Helen. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BEGMANI, João Batista. Experiência das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs do Brasil. In: **Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas-UNEFAB, 2002, p.106 – 117.
- BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 16, n. 91, p. 32-38, jan/fev., 2010.
- BEGNAMI, João. Batista. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**. n. 3. p. 24-47, 2010.
- BEGMANI, João Batista. **Os CEFFAs e a Educação Média e Profissional Integrada**. Texto elaborado para a Equipe Pedagógica Nacional dos CEFFAs do Brasil. Brasília: Rede dos CEFFAs/UNEFAB/ARCAFAR SUL/ARCAFAR NE/NO, 2011.
- BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. **Da Libertação: o sentido teológico das libertações sócio-históricas**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural**. Campinas: Papirus, 1983.
- BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversando com Piaget**. São Paulo: Difel, 1978.

CALAZANS, Maria.Julietta Costa. Para compreender a Educação do estado no meio Rural (Traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (coordenadores). **Educação e escola no campo**. (Coleção mágisterio. Formação e trabalho pedagógico). Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo**: identidade e políticas públicas-Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação Do Campo", 2002.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, M.C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 149.

CALVÓ, Pedro P. e MARRIRODRIGA, Roberto. Formação em Alternância e Desenvolvimento Local: O movimento educativo dos CEFFA no Mundo. Coleção AIDEFA, Belo Horizonte: Editora e Gráfica O Lutador, 2010.

CALVÓ, Pedro Puig. Introdução: Centros de Formação em Alternância. In: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Anais do Primeiro Seminário Internacional: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Salvador, 1999. p. 15-24.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: Aval.Pol.Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.18, n.68, 2010.

CHARTIER, Daniel e DUFFAURE André. **Educação, Meio e Alternância**. Tradução: Alicia Perna, Buenos Aires: APEFA, 2013.

CIAVATTA, Maria. Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições. In: FRIGOTTO Galdêncio; CIAVATTA Maria.; RAMOS Marise. (orgs.) FERREIRA B. E.; GARCIA S.; CORRÊA V. **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**, São Paulo: Cortez, p.106-147, 2005.

COUSINET, Roger. **A Formação e a Pedagogia da Aprendizagem**. São Paulo: Nacional/EDUSP, v.112, 1974.

DAMASCENO, Maria Nobre. Educação além da escola. **Marco Social Juventude e Desenvolvimento Rural**. v. 6, n. 1, p. 38-43, 2004.

DAMATTA, R. **A Casa & a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1985.

DE BURGHGARVE, Thierry. **Autoformação e Participação no meio socio-profissional: Abordagem biográfica de dois agricultores do Movimento das Escolas Famílias Agrícolas**. 2004. (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa (Portugal) e Universidade François Rabelais de Tours (França), Salvador (BA), 2004.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ESTEVAM, Deivide. **A formação com base na Pedagogia de Alternância em Santa Catarina**. Florianópolis. 2001 – 181 f. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Sócio econômico, 2001.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. 2ed. Florianópolis: Insular, 2012.

FEIL, Iselda Terezinha. Sausen. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**. Petrópolis: Vozes, 1983.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, p. 744 – 748, 2012.

FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Fórum Nacional de Educação do Campo e Seminário Nacional de Educação do Campo. Brasília: FONEC, 2012.

FORGEARD, Gilbert. Alternância e desenvolvimento do meio. In: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Anais do Primeiro Seminário Internacional: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Salvador, 03 a 05 de novembro de 1999. p. 64-72.

FREINET, Célestin. **A Educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: 40. ed. Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos Ceffa no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GESSER, Marivete. A contribuição da educação formal para a ressignificação do “lugar” subalterno das mulheres jovens no meio rural. In: UNIPLAC, UFSC, Gênero e Juventude ST1. **Anais do VII Seminário Fazendo Gênero**, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. **Anais do Primeiro Seminário Internacional. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas-UNEFAB**, 1999, p. 39-48.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

GOULART, Iris Barbosa. Psicologia da educação. **Fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HAMAIDE, Amélie. **O methodo Decroly**. Tradução e adaptação de Alcina Tavares Guerra, Rio de Janeiro: F. Briguiet e Cia., 1929.

KOLB, David. **Experiential learning**. New Jersey: Prentice-Hall. 1984.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, 2011.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia Da Educação**. São Paulo: ed. Cortez, 1994.

MÂNPIO, Antônio João. Conscientização e Pedagogia da Alternância. In: UNEFAB, União Nacional das Escolas Familiares Agrícolas do Brasil. **Anais do Primeiro Seminário Internacional: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**, Salvador, 03 a 05 de novembro de 1999, p. 45-49. 1999.

MÂNPIO, Antônio João. **Um jeito novo de ser colono**. Editora URI Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Coleção Universidade do Agricultor. Ano I – Número 1 – 1º semestre de 2001.

MATURANA, Humberto C. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto C. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MONTESSORI, Maria. **A Criança**. Tradução de Adília Ribeiro. 4. ed. Lisboa: Portugalia, 1966.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MOARES, Maria Cândida. **Pensamento ecossistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgard. **Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem**, São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás - EFAGO**. 2005. (Dissertação de Mestrado em Educação). 2005. 318 f. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2005.

NAWROSKI, Alcione. **Pedagogia da Alternância: Caminhos Teóricos**. 2010. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

NOSELLA, Paolo. **As origens da Pedagogia da Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2007.

NOSELLA, Paolo. **Revista Formação por Alternância**, União Nacional das Escolas Família Agrícolas do Brasil, v. 4, Brasília, julho de 2007.

OLIVEIRA, C.C. **A Educação como processo Auto-Organizativo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, p. 280 – 285.

PAPALIA, Daiane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. Tradução de Daniel Bueno. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
PASSADOR, Claudia Souza. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.

PELLANDA, Nize. **Maturana & Educação**. São Paulo: Autêntica, 2009.

PEZARICO, Giovanna. **A casa, a terra e o mar: os objetos e os aspectos no contexto da Pedagogia da Alternância**. 2014. 201f. (Tese de Doutorado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense. 1981.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PUIG-CALVÓ, Pedro. **A Pedagogia da Alternância como alternativa educativa inovadora**. Microsoft PowerPoint. 19. Apresentação realizada na Escola Família Agrícola Campo Verde de Póvoa do Varzin - Portugal. 2009.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construções das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. 2004. 210f. (Tese de Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p.027-045, 2008.

RIBEIRO, Marlene. **Trabalho, movimentos sociais e educação**. Reflexões sobre a produção em educação rural/do campo. Escola de inverno – FACED / UFRGS. Julho de 2008. Educação e políticas públicas: encontros e desencontros. p. 08-10. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/comexedu/arquivos/marlene_ribeiro.pdf>. Acesso em: novembro/2013.

RIES, Bruno Edgar. A aprendizagem sob um enfoque cognitivista: Jean Piaget. In: LA ROSA, J. (org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 9. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ROCHA, Osvaldo Xavier Ignácio. A Formação Integral nos CEFFAs. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: Formal, p. 5-18, 2007.

RODRIGUES, João Assis. **Práticas Discursivas de Reprodução e Diferenciação na Pedagogia da Alternância**. 2008. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

ROGERS, Carl Ransom. **Freedom to learn**. England. Principles of learning, 1969.

SANTOS, Gilvan. **Coletânea de Músicas**. São Paulo: Som e Arte, 2010.

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Horizonte das ideias pedagógicas para o século XXI, sob o olhar de ontem e de hoje. **Mimesis**, v. 22, n.2, p.55-70, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, Maria do S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para a reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 61-93.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou Transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. São Paulo: Paulus, 2006.

TANTON, Christian. **Alternância e Parceria: Família e Meio Sócio-profissional**. Seminário Internacional Sobre Pedagogia da Alternância. Alternância e Desenvolvimento. Salvador, BA: SIMFR/VITAE/UNEFAB. p.98-103, 1999.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; COSTA, Daniana; PERUZZO, Marcelo. A pedagogia da alternância e a modelagem matemática: aproximações de propósitos? **Espaço Pedagógico**. v.14, p. 56-68, 2007.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: FEUSP, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

UNEFAB. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **A experiência das Casas Familiares Rurais**. Disponível em «www.unebaf.org.br». Acesso em 28 jan. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M.V. (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 103-126.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. **Revista de Educação: Educere Et Educare**. v. 2, n. 3, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZAMBERLAN, Sergio. **Formação e Desenvolvimento Sustentável: o lugar da família na vida institucional da escola-família - Participação e Relações de Poder**, 2003. (Dissertação de Mestrado, Internacional em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Faculdade de Ciências e Tecnologia e Université François Rabelais de Tours, France, Département des Sciences de l'Éducation et de la formation, 2003.