

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE
DOUTORADO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE

LUCIANE MARIA SERRER DE MATTOS

**FORMAÇÃO INTEGRAL NAS PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA**

TESE DE DOUTORADO

CURITIBA

2020

LUCIANE MARIA SERRER DE MATTOS

**FORMAÇÃO INTEGRAL NAS PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA**

**INTEGRAL FORMATION IN RESEARCH ON PEDAGOGY OF
ALTERNATING**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal
Tecnológica do Paraná como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Tecnologia e
Sociedade.

Área de Concentração: Tecnologia e Sociedade
Linha de Pesquisa: Tecnologia e Trabalho

Orientador: Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho.

CURITIBA

2020



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Mattos, Luciane Maria Serrer de

Formação integral nas pesquisas sobre pedagogia da alternância
[recurso eletrônico] / Luciane Maria Serrer de Mattos. -- 2020.

1 arquivo eletrônico (266 f.): PDF; 3,07 MB.

Modo de acesso: World Wide Web.

Texto em português com resumo em inglês.

Tese (Doutorado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade. Área de
Concentração: Tecnologia e Sociedade. Linha de Pesquisa: Tecnologia e
Trabalho, Curitiba, 2020.

Bibliografia: f. 237-248.

1. Tecnologia - Teses. 2. Educação rural. 3. Universidades e faculdades
- Pós-graduação - Brasil - Pesquisa. 4. Educação rural - Teses - Pesquisa. 5.
Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 6. Educação de
jovens e adultos. 7. Educação não-formal. 8. Educação - Filosofia. 9.
Educação - Finalidades e objetivos. 10. Educação para o trabalho. 11. Escola
nova. I. Lima Filho, Domingos Leite, orient. II. Universidade Tecnológica
Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade.
III. Título.

CDD: Ed. 23 -- 600



LUCIANE MARIA SERRER DE MATTOS

FORMAÇÃO INTEGRAL NAS PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Trabalho de pesquisa de doutorado apresentado como requisito para obtenção do título de Doutora Em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Tecnologia E Sociedade.

Data de aprovação: 14 de Setembro de 2020

Prof Domingos Leite Lima Filho, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Celia Regina Vendramini, Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc)

Prof.a Maria Antonia De Souza, Doutorado - Universidade Estadual de Ponta Grossa (Uepg)

Prof.a Maria De Lourdes Bernartt, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof Mario Lopes Amorim, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 11/11/2020.

À minha mãe, Nesinha Henrich (*in memoriam*), pelo amor que me dedicou e por sua presença que é eterna na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos...

Aos amores da minha vida, Fernando e Helena, pelo incentivo, apoio, compreensão e paciência.

À minha única e amada irmã e sua família, pelo apoio incondicional e hospitalidade nas minhas idas à Curitiba.

Ao professor Doutor Domingos Leite Lima Filho, pela autenticidade, firmeza e amorosidade que me conduziu neste estudo.

Aos professores e professoras do PPGTE, por contribuírem com minha formação e oportunizarem ricos momentos de reflexão.

À professora Doutora Maria de Lourdes Bernartt, que foi minha orientadora no Mestrado, por ter acreditado e contribuído para minha iniciação na pesquisa acadêmica e, posteriormente, por ter feito pertinentes considerações que contribuíram para esta tese.

Ao professor Doutor Mário Lopes Amorim, às professoras Doutora Célia Regina Vendramini e Doutora Maria Antônia de Souza, pelo trabalho de análise e pelas valorosas sugestões e questionamentos no Exame de Qualificação.

*A luz que me abriu os olhos para a dor dos deserdados e os
ferido de injustiça, não me permite fechá-los nunca mais,
enquanto viva.*

Mesmo que de asco ou fadiga me disponha traição.

*Mas entre ver e fazer de conta que nada vi, ou dizer da dor que
vejo para ajudá-la a ter fim.*

Já faz tempo que escolhi.

(Thiago de Mello)

RESUMO

MATTOS, Luciane Maria Serrer de. **Formação Integral nas pesquisas sobre Pedagogia da Alternância**. 2020. 284 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

A formação integral dos educandos é um objetivo de várias propostas educacionais e pode responder a diferentes projetos, dos mais conservadores aos mais progressistas. Além de objetivo, a formação integral é um pilar que sustenta a Pedagogia da Alternância, praticada nos Centros Familiares de Formação por Alternância, mais especificamente, nas Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais. Partindo de estudos que comprovam que a Pedagogia da Alternância está presente em várias pesquisas acadêmicas, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as concepções de formação integral que se fazem presentes nas pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, nas universidades brasileiras, no período de 2007 a 2019. Após levantamento da produção acadêmica realizada sobre Pedagogia da Alternância nos e sobre os Centros Familiares de Formação por Alternância citados anteriormente, realizou-se uma classificação das produções de acordo com a temática enfatizada em consonância com os elementos que dão efetividade à esta proposta educacional: desenvolvimento do meio, formação integral, alternância e associação local. Os 26 estudos classificados dentro da temática formação integral foram analisados à luz de três concepções educacionais que objetivam a formação integral dos educandos: socialista, anarquista e liberal. As análises levaram ao entendimento de que 17 trabalhos trazem a perspectiva socialista, tanto para tecer a crítica aos pressupostos teóricos metodológicos defendidos pela Pedagogia da Alternância, quanto para alinhar a Pedagogia da Alternância a uma concepção contra hegemônica de educação. Nenhum trabalho analisado trouxe a perspectiva anarquista, embora esta forneça importante contribuição teórica e prática para este campo de estudo. Quanto à perspectiva liberal, 8 trabalhos a tomam para compreender a Pedagogia da Alternância enquanto prática alinhada à recomposição da hegemonia. Destaca-se que apenas 1 trabalho não foi objeto de análise por falta de acesso ao seu conteúdo na íntegra. Conclui-se, desta forma, que os trabalhos sobre Pedagogia da Alternância que abordam a Formação Integral apresentam uma diversidade de concepções. A Formação Integral pode tanto estar atrelada a um projeto de emancipação humana quanto a um projeto de adaptação e reprodução da sociedade. Quando não se tem clareza do projeto histórico que caminha ao lado de tais concepções, corre-se o risco de se confundir discurso semanticamente parecido com a efetiva intencionalidade que se põe a partir da origem de classe. A Pedagogia da Alternância não tem a intencionalidade de apresentar uma proposta contra hegemônica, portanto só pode ser refletida a partir dos marcos da pedagogia liberal.

Palavras-chave: Formação Integral. Pedagogia da Alternância. Concepções Educacionais.

ABSTRACT

MATTOS, Luciane Maria Serrer de. **Integral formation in research on Pedagogy of Alternating**. 2020. 284 f. Thesis (Doctorate Degree in Technology and Society) - Graduate Program in Technology and Society, Federal Technological University of Paraná, Curitiba, 2020

The integral formation of the students is an objective of several educational proposals and can respond to different projects, from the most conservative to the most progressive. In addition to being objective, integral formation is a pillar that supports the Pedagogy of Alternating practiced in the Family Centers for Alternation Formation, more specifically, in the Family Agriculture Schools and Rural Family Houses. Based on studies that prove that Pedagogy of Alternating is present in several academic researches, this work aims to reflect on the concepts of integral education that are present in research carried out in postgraduate courses, at master's and doctoral level, in Brazilian universities, from 2007 to 2019. After surveying the academic production carried out on Pedagogy of Alternating in and on the Family Centers for Alternation Formation mentioned above, a classification of the productions was carried out according to the theme emphasized in line with the elements that give effectiveness to this educational proposal: development of the environment, integral formation, alternation and local association. The 26 studies classified within the thematic integral formation were analyzed in the light of three educational conceptions that aim at the integral formation of the students: socialist, anarchist and liberal. The analyzes led to the understanding that 17 works bring the socialist perspective, both to criticize the methodological theoretical assumptions defended by Pedagogy of Alternating, as well as to align Pedagogy of Alternating with a counter-hegemonic conception of education. No work analyzed has brought the anarchist perspective, although it provides an important theoretical and practical contribution to this field of study. As for the liberal perspective, 8 studies take it to understand Pedagogy of Alternating as a practice aligned with the recomposition of hegemony. It is noteworthy that only 1 study was not analyzed due to lack of access to its entire content. It is concluded, in this way, that the works on Pedagogy of Alternation that approach Integral Formation present a diversity of conceptions. Integral formation can be linked to a project of human emancipation as well as to a project of adaptation and reproduction of society. When there is no clarity about the historical project that goes hand in hand with such conceptions, there is a risk of confusing discourse semantically similar to the effective intentionality that arises from the origin of class. Pedagogy of Alternation does not intend to present a proposal against hegemony, so it can only be reflected from the milestones of liberal pedagogy.

Key words: Integral Formation. Pedagogy of Alternating. Educational Conceptions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização do Departamento de Lot-et-Garonne na França	28
Figura 2 – Localização de Lauzun no Departamento de Lot-et-Garonne – França	28
Figura 3 - Entidades que integram a AIMFR	32
Figura 4 - Os Quatro Pilares dos Ceffas	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIMFR	Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR	Casa Familiar Rural
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
ECOR	Escola Comunitária Rural
EFA	Escola Família Agrícola
ENERA	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
GEPECES	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo do Espírito Santo
GETET	Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MFR	<i>Maison Familiale Rurale</i>
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGTE	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade
PROCAMPO	Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SCIR	Secretariado Central de Iniciativa Rural
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNB	Universidade de Brasília
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNMFRS	<i>Union Nationale des Maisons Familiales Rurales</i>
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: HISTÓRIA E FUNDAMENTOS	23
2.1 Antecedentes da primeira <i>Maison Familiale Rurale</i>	24
2.2 <i>Maison Familiale Rurale</i> de Lauzun e a expansão da Pedagogia da Alternância	28
2.3 Fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância	33
2.4 Pedagogia da Alternância no Brasil: Educação do Campo ou Educação Rural?	58
3 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E CONTRADIÇÕES	70
3.1 Constituição da Escola Pública	71
3.2 Formação Humana Integral na perspectiva liberal	80
3.2.1 Princípios fundamentais do liberalismo	81
3.2.2 Pressupostos teóricos da proposta educacional liberal	87
3.2.3 Anísio Teixeira e a Formação Integral	100
3.3 Formação Humana Integral na perspectiva socialista	109
3.3.1 Pedagogia Socialista: princípios teórico-metodológicos	112
3.3.2 Escola Única	116
3.3.3 Politecnia	124
3.3.4 Metodologia Dialética	134
3.3.5 Trabalho como princípio educativo	145
3.4 Formação Humana Integral na perspectiva anarquista	153
3.4.1 A contribuição de Paul Robin	164
3.4.2 A Escola Moderna	168
3.4.3 Autogestão Pedagógica	171
4 FORMAÇÃO INTEGRAL NAS PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	174
4.1 Expansão da Pedagogia da Alternância no Brasil	174
4.2 As pesquisas sobre Pedagogia da Alternância nos cursos de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> brasileiros	176
4.3 As pesquisas sobre Formação Integral no contexto da Pedagogia da Alternância	189
4.4 Concepções de Formação Integral nas pesquisas sobre Pedagogia da Alternância	226
4.5 Pedagogia da Alternância e a perspectiva socialista: proximidades e distanciamentos	231
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	246
REFERÊNCIAS	255
APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA	

“DESENVOLVIMENTO DO MEIO”	268
APÊNDICE B - TESES E DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA “FORMAÇÃO INTEGRAL”	274
APÊNDICE C - TESES E DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA “ALTERNÂNCIA”	277
APÊNDICE D - TESES E DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA “ASSOCIAÇÃO LOCAL”	284
APÊNDICE E - TESES E DISSERTAÇÕES QUE NÃO FORAM CLASSIFICADAS	286

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, vinculada à linha de Pesquisa Tecnologia e Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, aborda a seguinte temática: “Formação Integral nas pesquisas sobre Pedagogia da Alternância”.

Para se compreender minha inserção no estudo desta temática é necessário voltar ao início da minha trajetória escolar. Iniciei minha educação escolar três meses antes de completar seis anos de idade, na primeira série do antigo primeiro grau, no ano de 1982. Para ser matriculada nesta série, com esta idade, sem ter passado pelo pré-escolar, tive de fazer um teste e mostrar que conhecia os numerais até dez, as letras do alfabeto e sabia escrever meu nome completo com letra cursiva.

Desde o início da minha escolarização sentia que a escola não era um ambiente agradável. Apesar de ser boa aluna e ter boa memória para decorar os conteúdos passados pelos professores, sentia muito medo na escola. Medo de me expressar, de fazer leitura em voz alta, de conversar com os colegas, de falar a tabuada para o diretor, um frade franciscano.

A disciplina era rígida, aqueles que não se enquadravam nas regras da escola, não permaneciam. Nas raras vezes em que a professora me chamava à atenção, sentia vergonha e vontade de chorar. Apesar de as aulas serem expositivas e a participação dos alunos se resumir a ouvir e a repetir exercícios, gostava de estudar.

Desde muito cedo pensava em ser professora, minha brincadeira favorita era “escolinha”. Contudo, não queria ser como meus professores. Terminei o primeiro grau em 1989. Mesmo contra sua vontade, minha mãe me matriculou no Magistério. O desejo de minha mãe era que eu continuasse na mesma escola fazendo o “Científico”, mas eu sabia que não teria as mesmas oportunidades dos meus colegas. A maioria deles, ao chegar à terceira série do Científico, ia estudar em Curitiba, fazer o “terceirão” para se preparar para o vestibular.

Eu não poderia fazer o mesmo e sabia que teria de ter uma profissão, o mais breve possível. Quis fazer Magistério porque gostaria de ser professora e também porque não via outra possibilidade. Tive uma ótima formação no Magistério; os professores me ensinaram que a escola era espaço precípuo de socialização do conhecimento e que decorar conceitos não era sinônimo de aprendizagem. Comecei a questionar os métodos dos meus professores de primeiro grau. Cada vez mais sentia vontade de ser professora para fazer diferente.

Ao terminar o Magistério ingressei na Faculdade de Pedagogia, em 1994. Foi uma decepção. Ouvia discursos despolitizados. Aulas em que cada um falava o que entendia e tudo era válido. Nenhuma indicação de leitura crítica. Estágio curricular obrigatório sem articulação teórico-prática. Cheguei a sentir saudades das aulas expositivas e dos longos pontos no caderno.

Logo que concluí a faculdade, fui chamada para assumir o concurso que havia feito, há dois anos, para professora das séries iniciais da rede municipal. Para a gestão da época (1997-2000), as áreas de educação e saúde eram prioritárias, além do Orçamento Participativo que foi implantado no município. Tive acesso à formação continuada: conferências, seminários e grupos de estudo. Mas, como tudo era política de governo, acabou. As formações continuadas foram revertidas em busca pessoal dos professores. Essa visão, na rede municipal, estende-se até hoje.

Em 2005, ingressei também na rede estadual como Pedagoga. Havia uma política forte de formação docente, um movimento de construção e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais com amplo debate com os educadores. Finalmente, pude retomar os estudos realizados no Magistério e no início da minha carreira como professora das séries iniciais. E, mais, comecei a participar das formações e debates promovidos pelo Sindicato dos Professores.

Foi neste contexto, em 2012, que me deparei com duas situações decisivas que me fizeram retornar à Universidade. Primeiro, ingressei no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), como professora supervisora de um grupo de bolsistas, os quais passaram a atuar na escola municipal em que sou professora. O contato com a Universidade e, desta vez, contribuindo na formação de professores, fez-me perceber a necessidade de prosseguir meus estudos.

Em segundo lugar, meu esposo, professor de História, começou a atuar em uma Casa Familiar Rural (CFR) que trabalhava com a Pedagogia da Alternância. Era uma experiência desconhecida para nós e gerava curiosidade, dúvidas, além de interesse em estudá-la com mais cuidado. A cada semana de Alternância, meu esposo socializava sua experiência com o Plano de Formação. Como professora Pedagoga, sempre tive o interesse em refletir sobre formas de organização escolar que se contrapunham ao modelo tradicional ao qual fui submetida enquanto aluna. Mas, o que mais me chamava a atenção era a questão da seleção e da organização dos conteúdos escolares.

Isto porque sempre olhei para a escola como uma instituição, cujo papel se centra na socialização do saber sistematizado. Esse entendimento se apoia no pensamento de Saviani (2005) que delimita muito claramente o papel e o sentido da existência da escola: ela existe para socializar, não o senso comum ou opiniões, e sim, o conhecimento científico. Nas palavras do autor:

Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI, 2005, p. 1415).

Assim, a aproximação com a vida acadêmica, a necessidade que sentia em prosseguir os estudos e o interesse em compreender melhor a proposta da Pedagogia da Alternância me fizeram ir em busca de um curso de pós-graduação em nível de mestrado em que pudesse desenvolver esta temática.

Foi, então, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *campus* Pato Branco que desenvolvi, sob orientação da professora Doutora Maria de Lourdes Bernartt, a pesquisa que teve como objetivo geral investigar como ocorre, no Plano de Formação, a articulação entre os Temas Geradores e os conteúdos previstos para o Ensino Médio, em uma Casa Familiar Rural.

Ao realizar esta pesquisa, outras questões ficaram latentes. Entre elas, um dos pilares que sustenta a Pedagogia da Alternância: a formação integral dos educandos. Portanto, no intuito de prosseguir minhas investigações no mesmo contexto, parti em busca de um programa de pós-graduação que priorizasse, em uma de suas linhas de pesquisa, estudos sobre a Formação Integral.

No Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, da Universidade Tecnológica do Paraná – *Campus* Curitiba, encontrei um espaço profícuo para a realização de tal investigação. Isto porque o PPGTE é um programa interdisciplinar que possui uma Linha de Pesquisa chamada Tecnologia e Trabalho, destinada a refletir sobre a centralidade do trabalho na constituição da sociedade humana. Nesta Linha situa-se o Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (Getet). Este grupo se dedica ao estudo das relações entre as categorias trabalho, educação e tecnologia em diferentes espaços da vida social, sobretudo nas instituições educacionais e nos ambientes da produção. As atividades e estudos do grupo priorizam questões relacionadas às transformações do mundo do trabalho e à produção e apropriação do conhecimento científico e tecnológico pelos trabalhadores; políticas para a educação profissional técnica e tecnológica e suas relações com a educação básica e superior; ensino médio integrado à educação profissional; educação de jovens e adultos integrada à educação profissional; e história da educação técnico-profissional.

Para os pesquisadores da Linha Tecnologia e Trabalho e do GETET, o trabalho é concebido na sua dimensão ontológica, a partir da qual o ser humano modifica seu entorno mediante sua ação, além de constituir-se humano no e pelo trabalho. O trabalho também é concebido em sua íntima articulação e contradição com a tecnologia numa perspectiva histórico-crítica. O Programa distancia-se, assim, de uma abordagem que percebe a tecnologia de forma autônoma, neutra e determinista.

Isto significa dizer que o PPGTE não assume uma concepção que argumenta que o desenvolvimento tecnológico condiciona a dinâmica social e indica o rumo das transformações culturais. Ou seja, a tecnologia não impõe sua forma à sociedade e à cultura. Da mesma forma, ela sempre está a serviço de algum interesse. Ela é uma construção sócio cultural e, por isso, não está livre de influências históricas, políticas, culturais. Portanto, em última análise, está sujeita à luta de classes.

Tecnologia e Trabalho, nesta pesquisa, são considerados frutos de intensa atividade humana e são analisados a partir do âmbito educacional. Ou seja, além das articulações entre trabalho e tecnologia, destaca-se a relação trabalho-educação. Se o ser humano se constitui no e pelo trabalho, não há uma existência humana garantida pela natureza. Em outras palavras, o ser humano não nasce humano, torna-se humano, aprende

a ser humano, aprende a produzir sua própria existência. Portanto, tornar-se humano significa um processo de formação, um processo educativo, fazendo coincidir a origem da educação com a origem do ser humano.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007c, p.154).

Portanto, a educação é entendida como um processo histórico por meio do qual as pessoas têm acesso aos conhecimentos, valores e comportamentos produzidos ao longo da história da humanidade. Ao ter acesso a esse patrimônio, as pessoas se constroem como membros da sociedade humana.

É nesta discussão da relação tecnologia/trabalho-educação que se insere a Formação Integral, temática principal deste estudo. Ao lado do desenvolvimento local, a formação integral é um dos objetivos da Pedagogia da Alternância. Esta pedagogia, de acordo com Marirrodrgia e Calvó (2010), originou-se, em 1935, na França, sendo a forma de organização utilizada nas *Maisons Familiales Rurales* (MFR). A primeira MFR foi criada por iniciativa de um grupo de famílias francesas residentes do meio rural, que almejava oferecer aos seus filhos uma formação que aliasse educação humana à profissional.

A criação da MFR e sua organização pedagógica foram frutos da prática. Seus idealizadores não possuíam o domínio de teorias educacionais e pedagógicas. Foi no seu desenvolvimento que aportes teóricos foram sendo incorporados. E estes aportes teóricos se filiam, sobretudo, à contribuição de John Dewey e Emmanuel Mounier (GIMONET, 2007; CHARTIER, 2003). Assim, a Pedagogia da Alternância foi se alinhando a uma proposta liberal de educação. Isto porque, de acordo com Saviani (1999), a Escola Nova, inspirada em Dewey, é um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante.

A Pedagogia da Alternância, para seus idealizadores, consiste, em linhas gerais, em articular o conhecimento dos sujeitos do campo com o conhecimento científico, por meio da alternância do tempo e do espaço. Ou seja, os jovens permanecem um período nos Centros Familiares de Formação por Alternância, onde há o desenvolvimento de conhecimentos e a socialização das práticas e dos desafios, e um período aplicando os conhecimentos adquiridos, nas suas propriedades, junto à família.

Essa forma de ensino procura romper com a dicotomia teoria/prática, valorizando tanto os saberes científicos como os populares. Além disso, procura demonstrar que a educação acontece também no meio em que o jovem vive e que as aprendizagens ali efetivadas complementam aquelas que ocorrem na escola.

A articulação entre conhecimento científico e popular se efetiva por meio de uma organização pedagógica específica, que possui vários instrumentos pedagógicos. Ou seja, a Pedagogia da Alternância vai além da metodologia da alternância que intercala diferentes tempos e espaços de aprendizagem.

Este é o primeiro pressuposto desta pesquisa e seu destaque é necessário porque se entende que metodologias iguais podem estar presentes em diferentes concepções de educação. Em outras palavras, a prática da alternância de tempos e espaços escolares é realizada atualmente em várias instituições e/ou cursos, desde aqueles que possuem uma concepção mais progressista até aqueles que possuem caráter conservador.

Isto significa dizer que a Pedagogia da Alternância inspirou várias práticas pedagógicas desde seu surgimento na década de 1930 e que, por consequência, foi objeto de várias pesquisas e estudos acadêmicos.

Da mesma forma, a formação humana integral é um objetivo presente em várias propostas educacionais. O que diferencia uma proposta de outra é a concepção que sustenta o objetivo de formar integralmente o sujeito, ou seja, a maneira como o ser humano e a educação são concebidos, assim como qual o tipo de sociedade que se espera construir com tais concepções.

Considerando que a Pedagogia da Alternância se apoia em uma concepção liberal de educação, que há estudos que comprovam que esta temática está presente nas pesquisas acadêmicas, que a formação integral é objetivo de várias propostas educacionais, é que se teve o interesse em analisar quais são as concepções de formação

integral que estão presentes nas pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, nas universidades brasileiras.

Para atender a este objetivo, o presente estudo organiza-se em três capítulos que revelam objetivos mais específicos. O primeiro capítulo tem como objetivo inicial caracterizar a Pedagogia da Alternância, situando-a historicamente e apresentando seus fundamentos teórico-metodológicos. Retomar sua historicidade é essencial para que a Pedagogia da Alternância seja entendida na sua essência. Outro objetivo deste capítulo é refletir sobre a implementação da Pedagogia da Alternância no Brasil e sua aproximação com o debate da Educação do Campo. Aproximação esta feita de forma aligeirada, uma vez que a Pedagogia da Alternância se situa no campo da Educação Rural por intencionar integrar a população rural ao “progresso”, ensinando manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas para inserção dos trabalhadores no modelo capitalista de produção e consumo.

O segundo capítulo, ao abordar a Formação Humana Integral, tem como objetivo explicitar três propostas de formação, evidenciando suas construções históricas e contradições. Embora a formação humana integral tenha sido preocupação dos educadores desde a Grécia Antiga, o debate mais intenso começa quando a escola formal passa a se constituir como instituição pública para atendimento de todos. Por isso, o capítulo inicia por reflexões sobre a necessidade da constituição da escola pública expressa pela população francesa no século XVIII, no período revolucionário. Compreender que a escola foi aberta às camadas populares para atender as necessidades de reprodução do capital, ajuda a entender porque há propostas educacionais tão distintas que possuem o mesmo objetivo, a formação humana integral.

Neste capítulo, a formação humana integral é abordada a partir de três perspectivas que estão mais presentes nos debates educacionais e que darão conta da análise que se pretende fazer dos trabalhos sobre a Pedagogia da Alternância. São elas: a perspectiva socialista, que, em linhas gerais, propõe a formação para a emancipação do sujeito e construção de uma sociedade justa e igualitária; a perspectiva anarquista que propõe a formação para a liberdade e construção de uma sociedade livre de qualquer autoridade e da acumulação pessoal do capital; e a perspectiva liberal que propõe a formação para a adaptação dos sujeitos ao modo capitalista de produção e consumo.

Além de trazer os princípios que orientam as propostas educacionais nestas três perspectivas, o estudo aborda exemplos de propostas educacionais que foram implantadas a partir de tais perspectivas. No campo socialista, a proposta da Escola Única do Trabalho, idealizada pelos pioneiros da educação soviética, destaca-se pelo objetivo de formar lutadores e construtores e por estar pautada em três grandes dimensões: estudo da atualidade, auto organização dos estudantes e organização do conhecimento em complexos de estudo. No campo anarquista, as propostas de Paul Robin, desenvolvidas no Orfanato Prévost, e Ferrer y Guardia, desenvolvida na Escola Moderna, são marcos de uma educação baseada na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos desenvolverem suas potencialidades e assumirem uma postura de transformação da sociedade. E, no campo liberal, a Escola do Trabalho desenvolvida por Kerschensteiner e a Escola Parque desenvolvida por Anísio Teixeira são expressões de propostas que visam o desenvolvimento das várias dimensões do ser humano (física, social, psicológica, intelectual) para que possam praticar uma cidadania ativa, exercendo um trabalho produtivo na comunidade, contribuindo para a geração de riqueza e bem-estar e para a manutenção da sociedade capitalista.

E, finalmente, o terceiro capítulo tem como objetivo apresentar a expansão da Pedagogia da Alternância, no Brasil e, conseqüentemente, a expansão das pesquisas sobre a temática nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* brasileiros. A Pedagogia da Alternância é tema de várias produções acadêmicas, no Brasil. Isto acontece porque esta Pedagogia se expandiu no contexto brasileiro e hoje está presente não somente nos Centros Familiares de Formação por Alternância, mas em várias experiências em instituições e cursos oferecidos até mesmo no Ensino Superior. Por isso, entende-se a necessidade de trazer esse panorama de expansão da Pedagogia da Alternância, no Brasil, para, então, apresentar o levantamento das pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado nas universidades brasileiras.

O levantamento das pesquisas sobre Pedagogia da Alternância tem como ponto de partida o estudo de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) e abrange as pesquisas realizadas no período de 2007 a 2018 somente nos e sobre os Centros Familiares de Formação por Alternância – Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais.

Os 154 trabalhos que foram levantados são apresentados por tipo (tese ou dissertação) e ano de defesa, por instituições e por regiões em que foram produzidos.

Na sequência, faz-se uma classificação de tais produções de acordo com os pilares que sustentam a Pedagogia da Alternância, quais sejam: Desenvolvimento do Meio, Formação Integral, Alternância e Associação Local. E, a partir desta classificação, parte-se para a análise das concepções de Formação Humana Integral presentes nos 26 trabalhos que enfatizam a Formação Integral, conforme classificação realizada. Esta análise é feita na perspectiva de se identificar proximidades e distanciamentos das concepções apresentadas no segundo capítulo.

As pesquisas analisadas trazem as concepções socialista e liberal para fundamentar as reflexões, sendo que a concepção anarquista não é tomada como fundamento em nenhum dos trabalhos, mesmo com a grande contribuição que prestou a essa temática. As concepções que fundamentam os trabalhos são tomadas de diversas formas: 3 trabalhos situam a Pedagogia da Alternância no campo liberal e utilizam a perspectiva socialista para tecer a crítica; 2 trabalhos situam a Pedagogia da Alternância no campo liberal, mas reconhecem que pode ser ressignificada; 6 trabalhos compreendem a Pedagogia da Alternância como prática contra hegemônica, alinhando à perspectiva socialista; 1 trabalho compreende a Pedagogia da Alternância como prática transformadora, apontando como limite o fato de que ela foi apropriada pela classe dominante; 4 trabalhos compreendem a Pedagogia da Alternância como prática transformadora com alguns limites que podem ser superados, 1 trabalho aproxima a Pedagogia da Alternância a diversas contribuições teóricas, passando das liberais às socialistas; 7 trabalhos filiam a Pedagogia da Alternância ao pensamento liberal, cumprindo sua função na formação de jovens que se adaptem à sociedade em constante mudança; e 1 trabalho apresenta um referencial liberal, mas não o relaciona com a Pedagogia da Alternância, e, sim, com a Educação Empreendedora. Ressalta-se que não foi possível fazer a análise de um trabalho porque não houve possibilidade de se ter acesso à sua íntegra.

Considera-se que os trabalhos que situam a Pedagogia da Alternância na concepção liberal apresentam uma leitura coerente com o seu surgimento, desenvolvimento e objetivo. Os trabalhos que situam a Pedagogia da Alternância dentro

dos marcos socialistas apresentam uma leitura idealista e ingênua do seu surgimento, desenvolvimento e objetivo.

O estudo deixa explícito que, do ponto de vista da transformação da sociedade, os Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas) possuem limitações, pois são controlados por um conjunto regras, fruto de sua historicidade e da concepção que sempre orientou o movimento. Assim, reflexões sobre os vários aspectos que compõem a Pedagogia da Alternância, suas práticas e pressupostos, só podem ser realizadas à luz da Pedagogia Liberal.

2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: HISTÓRIA E FUNDAMENTOS

Neste capítulo pretende-se apresentar os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância. Para tanto, inicia-se com a história de seu surgimento, pois ela nasce de uma necessidade imediata de sujeitos inseridos no contexto rural, da França, e que, a princípio, não possuíam domínio da Pedagogia.

Na sequência, o capítulo traz o processo de consolidação e ampliação da Pedagogia da Alternância. Após seu surgimento, há uma forte mobilização em favor de sua expansão, o que contribui para que seus fundamentos sejam sistematizados.

Por isso, após o contexto de surgimento e expansão, o capítulo destaca os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a Pedagogia da Alternância e fazem dela uma metodologia diferenciada e pensada para que jovens possam ter acesso ao conhecimento a partir de sua realidade e com a possibilidade de articular a formação com o trabalho.

Com tais fundamentos que se assentam, sobretudo, em quatro pilares – desenvolvimento do meio, formação integral, alternância e associação local - sua expansão alcança o Brasil. Portanto, relata-se como esta Pedagogia chegou ao Brasil e foi apropriada de maneiras diferentes em virtude da forma como se deu sua chegada, a partir de sua origem da experiência francesa ou italiana. Não se tem a intenção, neste momento, de enfatizar todas as formas de implementação da Alternância, no Brasil mas, de apenas situar seu surgimento e organização por meio de dois importantes modelos de Centro Familiar de Formação por Alternância: Escola Família Agrícola e Casa Familiar Rural.

Independente do modelo seguido, a Pedagogia da Alternância no Brasil pode se aproximar do debate da Educação do Campo. Portanto o capítulo se encerra com uma reflexão sobre Pedagogia da Alternância e o debate sobre Educação Rural e Educação do Campo.

2.1 Antecedentes da primeira *Maison Familiale Rurale*

A ideia de se trabalhar em regime de alternância surgiu em 1935 numa comunidade francesa chamada Sérignac-Péroudou, a aproximadamente nove quilômetros de Lauzun, onde mais tarde seria implantada a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR).

De acordo com Marirrodiga e Calvó (2010), três pessoas tiveram papel decisivo na formação da primeira experiência: Jean Peyrat, Padre Granereau e Arsène Couvreur. Jean Peyrat era agricultor, presidente do Sindicato Agrícola da sua comunidade e membro do Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR)¹. Tinha um filho de 12 anos que não se sentia motivado para continuar seus estudos; sua vontade era prosseguir na profissão de agricultor. Jean Peyrat gostaria que seu filho fosse mais instruído e, por isso, foi procurar o pároco local para pedir seu apoio.

O Padre Granereau (1885-1987) era filho de agricultor e muito ligado à terra. Foi secretário geral do SCIR e participou do Movimento de Sillon². Suas ações eram orientadas, de acordo com Chartier (1986), à educação dos jovens e sua própria formação no plano social. Quando procurado por Peyrat, sugeriu realizar um trabalho com os jovens na casa paroquial. A ideia veio a partir do seguinte diálogo:

- Yves no quiere ir a la Escuela Superior. Es una desgracia porque a los doce años uno no se ha acabado de formar.
- Pero hay otras escuelas, dice el párroco. Escuelas del Estado, Escuelas Libres, La Escuela de Marmande...
- Sí, todo eso está muy bien para formar a la gente de la ciudad, pero no para formar agricultores.
- Están las Escuelas de Agricultura; hay una a treinta kilómetros de tu casa.
- ¿Cuántos agricultores auténticos - prosiguió Jean Peyrat - salen de la Escuela de Agricultura? Además, es muy cara. Siempre ocurre igual con nosotros: o

1 O SCIR era uma organização sindical, cujo objetivo era incentivar a criação de associações, cooperativas e apoiar as iniciativas de entidades voltadas para o desenvolvimento da agricultura. Defendia a ideia de que os agricultores deveriam se envolver com o desenvolvimento local e principalmente com os projetos voltados para a formação de jovens do meio rural (ESTEVAM, 2012).

2 Sillon foi um movimento de inspiração cristã, criado por Marc Sangnier em 1899. Orientava suas ações no âmbito da democracia social. Seu objetivo era, além de organizar os agricultores em associações profissionais e sindicais agrícolas, fazê-los tomar consciência da nobreza das aspirações dos agricultores e da conveniência em não se curvar aos poderes externos. Este movimento desaparece depois de embates com a hierarquia da Igreja, contudo influencia depois a SCIR e outros movimentos populares (MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010).

instruirse y abandonar la tierra y seguir desengañados, o no abandonar la tierra y continuar ignorantes toda la vida.

- Hay también cursos por correspondencia...

- Eso no es más que un paliativo que no resuelve el problema.

- Yo mismo le puedo hacer trabajar. Pero él solo se va a aburrir; el remedio sería peor que el mal. Además yo no soy sólo el párroco de tu familia. Soy el párroco de todos.

- ¿Y si encontrara a otros?

- Entonces podríamos hacer algo.

- Entonces, encontraré a otros, señor cura y mi hijo será el primero. (CALVÓ, 2006, p.42)

A transcrição do diálogo, acima, é essencial para se entender o início da mobilização e da busca de outros jovens interessados em participar desta experiência educacional. Três famílias que reuniam quatro meninos acreditaram na proposta e iniciaram com o padre Granereau sua concretização.

Arsène Couvreur acompanhou toda a experiência ao lado dessas famílias e do padre. Ele era um jornalista, discípulo do fundador do Movimento de Sillon Marc Sangnier, que militava em organismos sociais, familiares, agrícolas e políticos. Marirrodriaga e Calvó (2010) afirmam que, por sua pertença ao movimento social e democrata, Couvreur conheceu e acompanhou a implantação da primeira MFR. Foi ele quem, por possuir importantes relações parisienses, facilitou os primeiros contatos dos idealizadores da MFR com os poderes públicos.

Os agricultores e o padre definiram que o programa de formação dos jovens deveria contemplar três aspectos: formação técnica, formação geral e formação humana. O padre foi encarregado de trabalhar educação cidadã, moral e religiosa e, ainda, monitorar as atividades dos jovens que foram matriculados num curso por correspondência na Escola Superior de Agricultura de Purpan.

Percebe-se que, embora desejassem criar um modelo educacional diferente, afastada do modelo tradicional, dependiam de uma instituição já existente e reconhecida legalmente para que os jovens tivessem a formação validada. Portanto, esta contradição visível, ainda hoje, como ver-se-á no decorrer deste trabalho, sempre esteve presente. O poder público, responsável pela oferta educacional não a faz para atender as demandas da população e quando uma comunidade se mobiliza na tentativa de criar um espaço de resistência, deve se submeter, de uma forma ou outra, à educação institucionalizada.

O padre propôs, então, que os jovens permanecessem uma semana em regime de internato na casa paroquial e três semanas em suas propriedades. Durante a semana de internato os jovens recebiam os ensinamentos do padre e estudavam os conteúdos do curso por correspondência. No período em que passavam na propriedade a aprendizagem era com a família, realizando práticas agrícolas e estudos dirigidos.

Quanto à manutenção da “escola”, Marirrodriaga e Calvó (2010) esclarecem que ficou definido que cada família forneceria os produtos necessários e, ainda, contribuiria com 300 francos por jovem. A cobertura jurídico-legal foi assegurada por Couvreur, que propôs criar uma seção de aprendizagem no seio do SCIR.

A contribuição das famílias, desde o início não se restringia ao aspecto financeiro; eram também responsáveis pela formação dos jovens, acompanhando as práticas e os estudos realizados nas semanas em que permaneciam na propriedade.

Dessa forma, foram sendo criadas as bases fundamentais do projeto pedagógico, com responsabilidade e envolvimento das famílias e alternância entre trabalho prático na propriedade e formação geral e técnica na “escola”.

É importante ressaltar que na época da implementação dessa experiência, a França atravessava um momento delicado. O país estava em um processo de reconstrução da I Guerra Mundial e a agricultura passava por uma crise resultante das transformações em seu processo produtivo. Chartier (1986) afirma que a agricultura francesa dos anos 1920-1939 foi objeto de uma importante mudança. Não se havia alcançado ainda, a generalização dos tratores, embora houvesse o surgimento da mecanização agrícola. Estava também em crise o mercado de leite, de suíno, de bovinos de corte e de outras produções agrícolas.

Além disso, os indicadores sobre o êxodo rural e as concentrações urbanas elevaram-se consideravelmente. Nogueira (1999) ressalta que os agricultores tiveram de se adaptar a essas mudanças e ao início da modernização agrícola, o que motivou e inspirou práticas solidárias e comunitárias em todos os níveis - profissionais, sociais, culturais -, dentre as quais se encontrava o sindicalismo rural.

Como se viu, os idealizadores da experiência eram membros do Secretariado Central de Iniciativa Rural, o qual, por sua vez, teve origem no cristianismo, especificamente, no Movimento de Sillon, que significa sulco. A ideia de sulcar a terra

em preparação ao plantio e à semente nova foi tomada como uma analogia ao que o movimento pretendia fazer: preparar os agricultores, através da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo. Os fundadores tinham, portanto, envolvimento com o pensamento social cristão.

O contexto francês também era delicado na área educacional. De acordo com Duffaure (2001), aproximadamente 4% dos jovens rurais recebiam formação profissional no país nesta época. Toda a educação era direcionada para a área urbana, tornando o ensino desinteressante para os jovens da área rural e, muitas vezes, inacessível. Isto porque para estudar os jovens teriam de se afastar da família e deixar de contribuir com sua força de trabalho na propriedade, a qual era essencial para a sobrevivência de toda a família no meio rural.

Entende-se que os sujeitos que acreditaram que era possível oferecer uma educação diferente aos jovens do meio rural não poderiam ter pensado numa outra saída senão o acesso ao conhecimento associado às singularidades inerentes à vida rural, familiar e aos seus processos produtivos.

Diante disso, pode-se afirmar que a Pedagogia da Alternância surge de um processo de reflexão sobre situações reais vividas por pessoas de uma comunidade rural. A criação do que posteriormente se denominou *Maison Familiale Rurale* não foi fruto do acaso, assim como não se deu por iniciativa de política pública interessada nas questões que assolavam o meio rural. Ao contrário, ela surge por meio da ação de vários sujeitos: agricultores, padres, jovens e pessoas da cidade e do meio rural. Embora estes sujeitos possam ter divergido em várias ideias e encaminhamentos, entende-se que todos partilhavam o mesmo ideal: contribuir com a formação dos jovens e promover o meio rural.

Em razão dos resultados positivos do primeiro ano de funcionamento, houve interesse de várias outras famílias em matricular seus filhos nesta “escola”. Marirrodriaga e Calvo (2010) detalham essa expansão na França, abordando desde a questão da contratação de monitores ao estabelecimento do estatuto jurídico que organizou a experiência educativa.

2.2 *Maison Familiale Rurale* de Lauzun e a expansão da Pedagogia da Alternância

A criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR) se deu em 1937 em Lauzun, sudoeste da França, na região administrativa da Aquitânia, no Departamento ot-et-Garonne.

Figura 1- Localização do Departamento de Lot-et-Garonne na França



Fonte: Wikipedia (s/d)

Figura 2 – Localização de Lauzun no Departamento de Lot-et-Garonne – França



Fonte: Aquitaine on line (s/d)

A *Masion Familiale Rurale* (MFR) de Lauzun estava amparada pela Lei da Aprendizagem de 1929³ e possuía todos os elementos necessários⁴ para seu funcionamento: a) associação responsável liderada pelas famílias; b) pedagogia que alterna o tempo e o espaço de formação; c) preocupação pelo desenvolvimento local; d) ênfase na formação integral que congrega formação geral e técnica (MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010).

Os responsáveis pela MFR tinham a intenção de multiplicar a experiência, pois, de acordo com Chartier (2003), acreditavam que se o projeto caísse no isolamento poderia morrer. Para que a experiência fosse conhecida, editaram um jornal chamado "*La Maison Familiale*". "Era, al mismo tiempo que un medio de información, un vínculo entre las familias de los alumnos y de todos aquellos que seguían la experiencia con interés" (MARIRRODRIGA, 2002, p. 376).

A MFR de Lauzun ficou muito conhecida devido a este jornal, assim como à ação da Associação e do padre Granereau que percorreu grande parte de França visitando autoridades educativas, políticas e eclesiásticas. A partir de 1938 começa a tomar forma projetos semelhantes em várias localidades da França. Em 1940 criaram-se novas MFRs: uma em Vétraz-Monthoux, no Departamento de Haute Savoie e outra, feminina, em Lauzun.

Calvó (2006) relata que em 1941 os envolvidos nas MFRs já percebem a necessidade de criação de uma "União Nacional" para organizar o movimento, assim como a necessidade de formação dos monitores. Criaram, então, a *Union Nationale des Maisons Familiales Rurales* (UNMFRs), com sede em Lauzun e elegeram Jean Peyrat, como presidente. No ano de 1942 foi aberta a primeira escola para a formação de monitores em Malause (na região administrativa de Midi-Pyrénées, no Departamento de Tarn-et-Garonne), com sete alunas. Esta escola, de acordo com Chartier (2003), tinha

3 Loi sur l'apprentissage, du 5 janvier 1929, que trata dos contratos de aprendizagem e do acompanhamento e políticas de aprendizagem (FRANÇA, 1929).

4 Numa primeira leitura é possível associar esses elementos a: a) gestão democrática, com participação da comunidade, b) aliar teoria e prática, c) considerar o contexto produtivo (trabalho), d) formação integral (omnilateral).

como objetivo formar monitores de acordo com a proposta inicial e dar mais clareza e objetividade à proposta.

Percebe-se que, desde muito cedo, os fundadores da MFR viram a necessidade de formar quadros para atuar nas MFRs. Era importante que todos os envolvidos compreendessem a proposta para que não reproduzissem o que se contestava na organização tradicional do ensino⁵.

O trabalho intenso de formação, tanto dos jovens como dos monitores, e a efetiva divulgação deu resultado e o processo de expansão das MFRs foi se consolidando. Em 1943, eram 35 MFRs; em 1945, já eram 67 MFRs.⁶

Com o movimento consolidado na França, as MFRs começam a expansão em nível mundial. De acordo com Estevam (2012), a primeira MFR implantada fora da França foi, em 1958, na Itália. Neste país, o projeto passou por uma adaptação e recebeu o nome de *Scuola Famiglia Rurale*.

Nosella (2012) relata que as primeiras *Scuolas Famílias Rurales* nasceram em Soligo, na província de Treviso, e em Ripe, na província de Ancona, por iniciativa do poder público. Após conhecerem a experiência das *Maisons Familiares Rurales*, líderes políticos implantaram as Escolas Família Agrícola em território italiano, com algumas adaptações metodológicas. Foi uma Experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente da ação política, o que facilitou as questões burocrática e financeira, sendo neste aspecto o inverso do que aconteceu na França.

Depois vieram África e outros países da Europa e, rapidamente, as MFRs chegaram a todos os continentes. Atualmente, há mais de mil Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas) distribuídos em 40 países do mundo (AIMFR, 2020).

Com a expansão internacional, Gimonet (1999, p.2) esclarece que

las escuelas pasan a tener diferentes nominaciones según los países (M.F.R.O.: Casa Familiares de Educación y Orientación – E.F.A.: Escuela de la Familia Agrícola – C.F.R.: Casa de la Familia Rural – C.F.R.: Centro de Formación Rural), pero sus semejanzas son más fuertes que sus diferencias, con un punto en común que es esencial: contribuir para la formación de los jóvenes y los adultos de le medio rural (algunas veces urbanos) del planeta.

5 Sobre a formação de monitores Marirrodrgia (2002) traz importantes contribuições.

6 Esta expansão não se deu sem conflito, como pode ser visto em Marirrodrgia (2002) e Chartier (2003)

Neste trabalho adota-se a nomenclatura Ceffa (Centro Familiar de Formação por Alternância) para designar as instituições que trabalham com a Pedagogia da Alternância⁷. Isto porque se entende que esta denominação congrega todas as experiências que são oriundas da francesa e que se utilizam de dois meios essenciais: associação local e alternância do tempo e espaço de formação.

Em virtude do processo de expansão, Marirrodiga e Calvó (2010) argumentam que surgiu a demanda por um órgão representativo das diferentes Instituições que difundisse os princípios dos Ceffas. Assim, em 1975 foram convocados os representantes dos organismos que representam os Ceffas nacional ou regionalmente de aproximadamente 20 países para um congresso em Dakar. Neste congresso foi constituída oficialmente a *Association Internationale des Maisons Familiales Rurales* (AIMFR)⁸.

A *Association Internationale des Maisons Familiales Rurales* congrega atualmente 22 organizações responsáveis por promover os Ceffas, conforme se observa na figura 3. Há países que possuem iniciativas de Ceffas, mas não possuem entidade representativa que integra a AIMFR.

7 Pela necessidade de aproximar, no Brasil, as Escolas Família Agrícola e as Casas Familiares Rurais, em 2002, no II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, realizado em Brasília, foi aprovada a ação de designar tais instituições como Ceffa para fortalecer as experiências e apresentar a proposta comum de formação ao governo federal, visando o reconhecimento da Pedagogia da Alternância.

8 Na VI Assembleia Geral da AIMFR, que aconteceu em 1996 em Guarapari – Espírito Santo – Brasil, ficou definido que a AIMFR passaria se chamar “Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural”, mantendo assim a mesma sigla. Desta forma, também ficaria mais claro o caráter de movimento para o desenvolvimento rural dos Ceffas (MARRIRRODRIGA; CALVÓ, 2010).

Figura 3: Entidades que integran a AIMFR



Fonte: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2020

A AIMFR se constituiu como um organismo de caráter educativo e familiar que congrega as diferentes instituições promotoras de Ceffas. Ela não desenvolve nenhuma ação direta junto aos Ceffas, a não ser através de seus associados. A entidade respeita a diversidade de religiões, raças e opções Ceffas políticas de cada um dos seus membros. Sua atuação tem colaborado para que os se constituam uma grande unidade, com respeito aos princípios da Pedagogia da Alternância e compromisso com o crescimento das áreas onde atuam⁹.

Pesquisas apontam que os Ceffas, desde seu surgimento até sua expansão pelo mundo, são reconhecidos pelo seu trabalho na formação dos jovens e promoção do meio rural como positivos e adequados à realidade¹⁰. Mas, sem dúvida, o fortalecimento destes Centros se deve à criação de organismos que unem o movimento nos níveis nacionais e internacional, pois uma experiência isolada dificilmente resiste aos entraves colocados pela conjuntura política, econômica e social, em especial pelas políticas educacionais institucionalizadas.

Além da organização do movimento, o que contribuiu para o fortalecimento e expansão dos Ceffas foi a sistematização da Pedagogia da Alternância, que será o foco do próximo item.

2.3 Fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância é definida por Gimonet (2007), ora como método, ora como metodologia praticada nos Centros Familiares de Formação por Alternância – Ceffas. Estes, por sua vez, podem ser definidos, de acordo com o que se viu anteriormente, como instituições educativas que formam jovens, sobretudo, filhos de agricultores. São casas-escola, nas quais se estuda alternando o tempo e o espaço. Assim, os jovens passam um tempo em regime de internato e outro no seu meio sócio

⁹ Sobre seus objetivos e formas de atuação ver MARRIRRODRIGA; CALVÓ, 2010.

¹⁰ Várias são as pesquisas brasileiras que apontam nesta direção, a exemplo de Gnoatto *et al* (2006), Palaro; Bernartt (2012), Pezarico (2014).

familiar/profissional¹¹. É administrada por uma Associação Local, com forte participação familiar e compromisso com a promoção do meio local.

Entendendo os Ceffas como instituições educativas que praticam a Pedagogia da Alternância, os mesmos possuem a tarefa de formar as novas gerações em termos de acesso ao conhecimento socialmente produzido, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social. Para desenvolver esta tarefa, acredita-se que o trabalho realizado no interior das instituições educativas deva ser planejado intencionalmente tendo como base uma teoria da prática educativa.

Isto, sem dúvida, remete a uma Pedagogia, entendida como ciência que possui linguagem própria, um corpo de conhecimentos, experimentações e técnicas sem o que lhe seria impossível qualquer construção de modelos educativos (GENOVESI *apud* SAVIANI, 2007b).

Saviani (2007b) refere-se à Pedagogia como teoria da prática educativa, uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. Tal teoria tem como função refletir e propor encaminhamentos para questões que dizem respeito ao processo ensino aprendizagem. Assim, entende-se que a Pedagogia da Alternância possui um corpo teórico-metodológico que respalda sua prática.

Marirrodriga e Calvó (2010) pontuam que André Duffaure, Daniel Chartier e Jean Robert foram os primeiros pedagogos e teóricos da Pedagogia da Alternância¹². Depois deles, vários outros estudiosos sistematizaram a prática efetivada nos Ceffas, dentre os quais se destacam Jean Claude Gimonet, Pedro Puig Calvó, Roberto Garcia Marirrodriga.

Como se viu anteriormente, a Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas, antes, pela implementação de uma prática pedagógica. Contudo, Gimonet (2007) reconhece que, na sua origem, encontra-se o pensamento personalista de Emmanuel Mounier e o espírito e procedimentos da Escola Nova, que tem John Dewey

11 O período de alternância nos Ceffas pode variar. Nas Casas Familiares Rurais do Paraná, por exemplo, os jovens passam uma semana na instituição e uma semana em seu meio sócio familiar. Este meio abarca tanto o familiar quanto o profissional fora do seio familiar quando o jovem está inserido numa propriedade/instituição como assalariado.

12 Em 1955 é que aparece a primeira publicação sobre a Alternância e os Ceffas, escrita por Duffaure e Robert (MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010).

como sua grande expressão. Mais tarde, outros aportes teóricos foram incorporados para sustentar a reflexão sobre a Pedagogia da Alternância, entre eles, Carl Rogers, Ovide Decroly, Maria Montessori, Roger Cousinet, Jean Piaget e Paulo Freire (GIMONET, 2007; CHARTIER, 2003).

Em obra mais recente, Calvó e Gimonet (2013) afirmam que a Pedagogia da Alternância se aproxima das pedagogias ativas, entendidas como aquelas que inserem o aluno como agente principal responsável pela sua aprendizagem, mas é mais ampla, inscrevendo-se na pedagogia da complexidade¹³. Afirmam, ainda, que não se pode deixar de citar as contribuições das chamadas pedagogias por projetos, colaborativas, cooperativas, indutivas e de aprendizagem significativa.

Por isso, insistimos em afirmar que é uma pedagogia em construção, em que resta muito por descobrir, por incluir. (...) O desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, os novos conhecimentos relativos aos avanços da ciência da educação e as outras mudanças significativas no mundo social, econômico, cultural, ecológico, a visão planetária e a interdependência exigem uma pedagogia sistêmica, complexa, que implica, responsabiliza e se adapta à pessoa no contexto da nova sociedade, sem o que se corre o risco de desumanizá-la. Em definitivo, podemos afirmar que a alternância aumenta o alcance dessa terceira corrente pedagógica [pedagogia da complexidade] (CALVÓ; GIMONET, 2013, p. 42).

Ainda que a Pedagogia da Alternância venha, ao longo do tempo, incorporando estudos teóricos, percebe-se que tais estudos se alinham na mesma perspectiva da Escola Nova¹⁴. As correntes pedagógicas que possuem tal perspectiva

desembocam sempre na questão de como aprender, isto é, em teorias da aprendizagem, em sentido geral. Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da

13 Calvó e Gimonet (2013) fazem referência à contribuição de Edgar Morin para a educação.

14 Para o aprofundamento da crítica a estas correntes pedagógicas, sobretudo às denominadas “pedagogias do aprender a aprender”, ver: DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

quantidade para a qualidade. Tais pedagogias configuram-se como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria. A prática determina a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor (SAVIANI, 2005, p.2).

Assim, a base teórica que sustenta a Pedagogia da Alternância pode ser buscada nas concepções que destacam o aluno e a sua participação na sala de aula, conferindo-lhe o papel central no processo de ensino aprendizagem. Há uma preocupação, também, com a formação do cidadão ativo, que participa e intervém na sua comunidade, contribuindo para o desenvolvimento local e regional. Estão, desta forma, inseridas na Pedagogia da Alternância as propostas de educação com bases em atividades que supervalorizam a prática, o cotidiano e a realidade imediata. Propostas que deslocam o eixo de preocupação do âmbito político (sociedade em seu conjunto) para o técnico-pedagógico (interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: “manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (SAVIANI, 1999, p. 22).

Portanto, os princípios da Escola Nova vão ao encontro da manutenção do modelo societário. Os educandos precisam aprender os valores e as normas vigentes para que se adaptem à sociedade de classes, por meio do seu desenvolvimento individual.

O modelo societário subjacente é o da igualdade das chances, não o da igualdade entre os homens. Essa igualdade das chances é reconhecida e aceita pelos indivíduos que se admitem e aceitam como diferentes quanto a certos dons da natureza (força, inteligência e habilidade). As desigualdades na sociedade não são percebidas como diferenças geradas histórica e socialmente pelo próprio sistema social estabelecido, mas como justas, decorrentes das diferenças naturais entre os homens (FREITAG, 1980, p. 20)

Assim, a ênfase no aspecto do desenvolvimento individual dos sujeitos de acordo com suas potencialidades esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

John Dewey foi o teórico de maior expressividade nos marcos da Escola Nova. Foi um filósofo e pedagogo estadunidense que se orientou pelo pragmatismo e

desenvolveu uma teoria do conhecimento que questionava o dualismo que opõe mente e mundo, pensamento e ação.

Para Dewey (1967), a teoria implica essencialmente certa relação com a ação, mas o papel da ação é o de um intermediário. Para ser capaz de atribuir significado aos conceitos, uma pessoa deve ser capaz de aplica-los à existência, pois é por meio da ação que essa aplicação é tornada possível e a modificação da existência que resulta dessa aplicação constitui o verdadeiro significado dos conceitos.

Assim, sua teoria destaca a necessidade de se comprovar o pensamento por meio da ação que se quer ver transformada em conhecimento. Seus trabalhos tinham por finalidade, sobretudo, estudar as consequências que teria seu instrumentalismo para a Pedagogia e comprovar sua validade mediante a experimentação.

Dewey (1967) considerava que muitos problemas da prática educacional se deviam ao fato de estarem fundamentados em uma epistemologia dualista errônea. Afirmava que as crianças, assim como os adultos, são seres ativos que aprendem mediante o enfrentamento de situações problemáticas que surgem no decorrer das atividades que lhes interessam. Para o autor, o pensamento é um instrumento destinado a resolver os problemas da experiência e o conhecimento é a acumulação de sabedoria que gera a resolução desses problemas. Portanto, as crianças e jovens quando chegam à escola são intensamente ativas e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la.

Para Dewey (1967), quando a criança e o jovem vão à escola, levam consigo quatro necessidades básicas: comunicar, construir, indagar e expressar-se, assim como levam interesses e atividades de seu lar e do entorno em que vive, cabendo ao educador a tarefa de usar tal interesse, orientando as atividades para a aprendizagem.

É muito conhecida a crítica que Dewey fez à escola tradicional por esta não relacionar as disciplinas do programa de estudos com os interesses das crianças e jovens. Ou seja, para Dewey, o conteúdo da escola tradicional estava divorciado da vida, seus métodos eram ultrapassados e a estrutura escolar era elitista, de nada servindo, portanto, para formar novos hábitos¹⁵.

15 “Os hábitos dão-nos o domínio sobre o meio e a capacidade de utilizá-lo para fins humanos. Os hábitos tomam uma forma passiva ou de equilíbrio geral e persistente da atividade orgânica com o meio – e uma

Para o autor, haveria a necessidade de se desfazer a ideia de que há uma oposição entre a experiência e os diversos temas que constituem o currículo no decorrer dos estudos das crianças e jovens. A escola deveria valorizar a atividade da criança e do jovem em um contexto de práticas e experiências em que se devem articular os estudos. Ou seja, a escola deve proporcionar às crianças e jovens experiências sobre situações problemáticas, a partir de experiências próprias.

Ao valorizar a experiência das crianças e jovens, Dewey (1967) faz uma crítica aos programas tradicionais de estudo que as escolas apresentam porque se estendem no tempo e prolongam-se no espaço. Em outras palavras, a criança e o jovem são “arrancados” do seu meio familiar e “atirados” dentro do mundo inteiro. Para o autor, estudos que não dizem respeito ao que está próximo da vivência das crianças e jovens não são significativos e, por isso, podem se tornar enfadonhos para eles.

Neste sentido, o que é aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde seu sentido e seu valor. Percebe-se que, para Dewey (1967), a educação escolar deve basear-se nas atividades e necessidades intrínsecas das pessoas a serem educadas e que a educação escolar não pode omitir suas aptidões existentes e situar o objetivo em alguma realização ou responsabilidade remota.

A educação pode ser definida, de acordo com Dewey (1967), como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual o indivíduo percebe o sentido, e com isso habilita-se a melhor dirigir o curso de suas experiências futuras. O autor afirma, assim, a importância de se restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida).

Nesta perspectiva, o ensino corresponderia à necessidade de se criar um processo de comunicação em que a participação das experiências se tornasse patrimônio comum (DEWEY, 1959). Tal processo seria dirigido de forma a conduzir o aluno a

forma ativa de aptidões para readaptar a atividade a condição nova. A primeira fornece a base para o crescimento, o desenvolvimento; a segunda constitui o desenvolvimento. Os hábitos ativos subentendem reflexão, invenção e iniciativa para dirigir as aptidões a novos fins. Eles são o contrário da rotina, que assinala uma parada do desenvolvimento. Uma vez que este é a característica da vida, educação e desenvolvimento constituem uma só coisa” (DEWEY, 1959, p. 56).

hábitos mais elevados. Em outros termos, a educação seria uma atividade que modelaria os educandos na forma desejada de atividade social, desenvolvendo neles a “plasticidade ou a capacidade de aprender com a experiência” (DEWEY, 1959, p.56).

Para se efetivar essa forma de educação, seria necessário um método para provocar no educando os impulsos e hábitos com vistas à obtenção de resultados significativos. Dewey (1959) faz uma distinção no método, atribuindo a ele um sentido geral e um sentido individual. O método geral corresponde ao conhecimento do passado, da técnica correspondente, dos materiais e dos meios para se conseguir os melhores resultados. Contudo, este conhecimento não diz diretamente o que deve ser feito, também não oferece modelos prontos, assim, o professor apenas se serve deles.

Como método individual, o autor considera o modo dos alunos aprenderem, ou seja, suas características pessoais. Para ele, este método está diretamente relacionado com o ato de pensar (análise de dados, elaboração de sugestões, aplicação experimental, juízos resultantes, por exemplo). Ao buscar a conexão entre conhecimento externo e características internas dos educandos, Dewey (1959, p. 190) afirma que o método de uma pessoa será diferente do de outra, de forma que o professor deve se valer também do “estudo da criança, da psicologia e do conhecimento do meio social”.

Entende-se, portanto, que de acordo com os postulados de Dewey, o papel do professor no processo ensino aprendizagem não é transmitir o conhecimento pronto e acabado, mas proporcionar o ambiente que provoque reações e dirija o curso do educando. “**Tudo o que o educador pode fazer** é modificar os estímulos ou as situações, de modo que das reações resulte o mais seguramente possível a formação de desejáveis atitudes intelectuais e sentimentais” (DEWEY, 1959, p. 199 grifos no original).

Diante do exposto, percebe-se que os estudos de Dewey dão suporte à Pedagogia da Alternância, pois esta afirma a necessidade de aproximar os conteúdos escolares da vida cotidiana dos jovens e tomam os educandos como sujeitos ativos e centro do processo de formação. A Pedagogia da Alternância surge, como visto anteriormente, como uma crítica à escola tradicional, assemelhando-se à crítica feita por Dewey quanto ao conteúdo, método e estrutura que nada contribuem para atender as necessidades dos educandos. Além disso, na Pedagogia da Alternância, o jovem é estimulado a atribuir

significado aos conceitos, aplicando-os à sua realidade, por meio de um instrumento chamado Projeto Profissional de Vida do Jovem¹⁶.

Amparado no pensamento de Dewey, a Pedagogia da Alternância parte do entendimento de que é por meio da ação na realidade que se constitui o verdadeiro significado dos conceitos aprendidos na escola. Ao enfatizar a interferência do indivíduo no meio local com vistas ao seu desenvolvimento, aproxima-se também de Dewey que afirma que a construção de uma nova sociedade está centrada na forma como o indivíduo pensa.

Além disso, Oliveira (2008) em seu estudo lembra que as Casas Familiares Rurais nascem como um projeto de educação para interferir no processo de desenvolvimento do meio rural, acreditando que este pode ser alterado com um tipo específico de educação, de formação dos jovens que nele vivem. Ou seja, a Pedagogia da Alternância defende um tipo de desenvolvimento que seja o “desenvolvimento das pessoas” em consonância com o “desenvolvimento do meio”. Tal pensamento se insere na ordem capitalista de sociedade, tendo como objetivo atingir um “tipo de desenvolvimento” que seja mais distribuidor de renda e de melhores condições de vida para as pessoas.

Ao lado de pensamento de Dewey, os estudos de Emmanuel Mounier fundamentam a prática realizada no contexto da Pedagogia da Alternância. Mounier foi um filósofo francês que desenvolveu estudos na década de 1930 que ficaram conhecidos como Personalismo, coincidindo com o período histórico da origem das *Maisons Familiares Rurales*. Sua filosofia tinha como objetivo denunciar os regimes totalitários que ignoravam a dignidade da pessoa humana, valorizando a pessoa e colocando-a acima de qualquer estrutura ou regime político.

Recorre-se aos estudos de Abreu e Paracampo (2010) para apresentar o contexto em que Mounier desenvolveu sua filosofia. As autoras afirmam que Mounier era um autêntico cristão e, por meio de sua religiosidade, buscava sempre o caminho da verdade. Sua pretensão era o fundamento de um novo humanismo, descobrindo valores humanos universais. Contudo, ao lado dessa fundamentação, acontecimentos na sociedade da

16 Sobre Projeto Profissional de Vida do Jovem ver Begnami (2011) e Gimonet (2007).

época também influenciam seus estudos: o fascismo dominou a Europa e em 1929 a crise econômica abala o mundo.

Mounier coloca, então, suas ideias em prática, por meio da Revista *Esprit*, ou seja, as maiores e mais importantes obras de Mounier são de fato coletâneas de artigos publicados. “Esse dado elucidava o fato de que a filosofia personalista não nasceu no âmbito das universidades e sim no meio de debates políticos e culturais de um tempo” (ABREU; PARACAMPO, 2010, p. 74).

O Personalismo é uma filosofia que se caracteriza fundamentalmente por colocar a pessoa no centro de sua reflexão e de sua estrutura conceitual. Esta filosofia afirma o valor da pessoa enquanto valor absoluto. Quando Mounier se refere à pessoa como absoluto, isto quer dizer, segundo o próprio autor: 1º - que uma pessoa não pode jamais ser considerada como meio por uma coletividade ou por outra pessoa; 2º - é condenável qualquer regime que, de direito ou de fato, considere as pessoas como objetos intercambiáveis, as dirija ou as constranja contra sua vocação; 3º - que a sociedade não tem por missão nem subordinar a si pessoas, nem assumir a realização de sua vocação; 4º - é a pessoa que faz seu destino e ninguém pode substituí-la (MOUNIER, 2002).

Partindo destas considerações, pode-se afirmar que o intuito do personalismo é a compreensão da pessoa enquanto totalidade e enquanto centro de todas as ações. Ao afirmar o valor absoluto da pessoa, Mounier não está propondo um novo individualismo, pois ele combateu essa postura presente na sociedade burguesa.

Ao contrário, Mounier (2002) anunciou também a importância da vida comunitária. O homem, de acordo com o autor, só se torna pessoa e se realiza enquanto tal em comunidade. Mounier valoriza a vida das pessoas, assim como a vivência comunitária de cada um. Assim acontece com os Ceffas que procuram fazer a diferença no aprendizado e na socialização da pessoa, para que o sujeito possa desenvolver sua inteligência, sua capacidade de expressão e melhor inserir-se na comunidade.

Percebe-se que o pensamento de Mounier está presente na Pedagogia de Alternância, pois, de acordo com Calvó (2006), nos Ceffas tenta-se acompanhar os jovens na formação de sua própria personalidade, na construção de seu próprio futuro. Pretende-se formar o jovem de forma global, levando-se em conta a riqueza de todos os

elementos que inferem nas pessoas. Quando se fala em formação global ou integral da pessoa, na Pedagogia da Alternância,

dá-se ênfase ao contraste com a formação estritamente profissional, onde, em função dos sistemas e programas de formação, tenta-se formar especialistas mecânicos, agricultores ou eletricitistas, esquecendo que existe uma pessoa, um ser humano, membro de uma sociedade numa época determinada, com uma cultura, valores, uma família, uma religião, uma crença, uma situação socioeconômica determinada (CALVÓ, 2006, p. 128).

Ainda de acordo com Calvó (2006), a formação oferecida nos Ceffas difere do individualismo, no sentido que este pretende centrar o indivíduo em si mesmo, pois o personalismo tenta descentrá-lo do “eu” para estabelecer a pessoa dentro da comunidade do seu meio.

Outra aproximação entre Mounier (2002) e a Pedagogia da Alternância pode ser feita quando se aborda a questão familiar. O autor destaca a importância da família para a formação das crianças e jovens. Ele afirma que a formação do ser humano começa desde o nascimento e a família é responsável pela aprendizagem e exercício de valores morais e religiosos. A posição do autor, diante da responsabilidade da família na formação dos sujeitos, é muito clara: o problema da educação não se reduz ao problema da escola; a escola é um instrumento educativo entre outros e é um erro fazer dela o instrumento principal.

Nesse aspecto, portanto, há também uma relação com a Pedagogia da Alternância, pois, de acordo com Gimonet (2007), em toda ação educativa é fundamental a cooperação, a partilha do poder educativo. Depreende-se desta afirmação que na Pedagogia da Alternância vários são os responsáveis pela formação dos jovens: família, pessoas da comunidade, monitores, profissionais técnicos e os próprios colegas alternantes.

O personalismo também valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados e, afim de que a educação assegure a livre iniciativa da pessoa, coloca que é preciso promover uma profunda transformação pedagógica da escola, com o primado da educação sobre a erudição, a preparação profissional ou a educação de classes (MOUNIER, 2002).

Entende-se, portanto, que o personalismo embasa o trabalho desenvolvido nos Ceffas, sobretudo porque propõe uma educação humanizadora que valoriza e integra o sujeito em sua realidade, colocando-o a serviço do desenvolvimento da comunidade¹⁷.

Como afirma Gimonet (2007), outros teóricos prestaram grande contribuição à sistematização da Pedagogia da Alternância, contudo para responder ao objetivo deste estudo, acredita-se que seja suficiente enfatizar que esta Pedagogia está em sintonia com os objetivos e procedimentos da Escola Nova, apresentando forte ligação com o personalismo.

Contudo, não há como deixar de explicitar que o pensamento de Paulo Freire, no decorrer do processo de consolidação da Pedagogia da Alternância foi incorporado aos seus referenciais. O pensamento de Paulo Freire é conhecido como Pedagogia Progressista Libertadora (LIBÂNEO, 1992). Isto porque realiza uma análise crítica da realidade social, ao reconhecer que a educação possibilita a compreensão de tal realidade, explicando o papel do sujeito como um ser que constrói sua realidade, e assume um caráter pedagógico e político ao mesmo tempo.

Gadotti (2003) enfatiza que Freire marcou o pensamento brasileiro devido à sua contribuição à teoria dialética do conhecimento, para a qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la, e devido à formulação da categoria conscientização, que pressupõe a formação da autonomia intelectual do sujeito para intervir sobre a realidade.

Contudo, algumas posições a respeito da relação entre Pedagogia da Alternância e Paulo Freire precisam ficar claras. Primeiro, considera-se que definir qual é a filosofia que embasa as reflexões de Freire é tarefa complexa, pois ele dialoga com muitos pensadores. Segundo Gadotti (1989, p. 115), “seu pensamento humanista inspirou-se no personalismo de Emmanuel Mounier, bem como no existencialismo, na fenomenologia e no marxismo”. Já Saviani (2007a) afirma que ele é o mais ilustre representante da perspectiva existencialista na educação brasileira. Paiva (1986) também afirma que as reflexões de Paulo Freire receberam forte influência de Mounier, constituindo-se em um existencialismo cristão. Com apoio nestes leitores de Paulo Freire, é possível afirmar que

17 Interessante observar que difere do sentido comum atribuído ao personalismo, que se aproxima mais de individualismo e menos de comunidade.

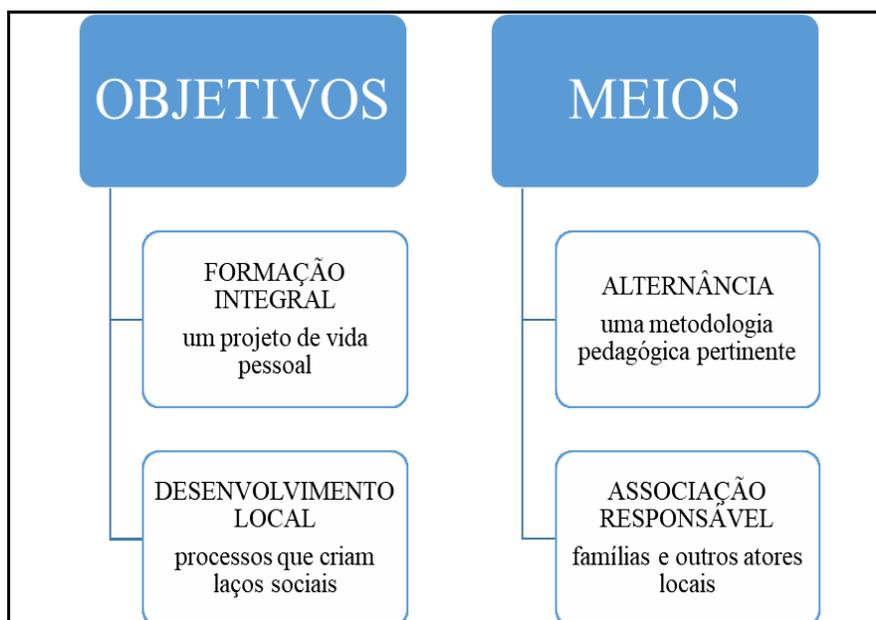
as reflexões propostas por Freire vão ao encontro das bases que sustentam a Pedagogia da Alternância.

Em segundo lugar, o pensamento que foi incorporado à Pedagogia da Alternância se refere mais especificamente às reflexões que compõem duas obras: Educação como prática da liberdade, escrito em 1965 e Pedagogia do oprimido, escrito em 1968. Na primeira obra Freire (1967) expõe a forma de se alfabetizar adultos de maneira minuciosa, contextualizando historicamente a proposta e expondo seus pressupostos teóricos. Ele faz a crítica à educação tradicional e propõe uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica. Defende uma educação identificada com as condições da realidade, porque integrada ao tempo e ao espaço, levando a pessoa a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito. Propunha criticizar os sujeitos através do debate de situações desafiadoras (existenciais).

Na segunda obra, Freire (1987) faz uma análise de contradição opressor-oprimido, examinando a situação concreta de opressão. Reflete sobre as concepções bancária e problematizadora da educação. Discute a relação entre a dialogicidade (a essência da educação como prática da liberdade) e o diálogo. Examina os temas geradores e o conteúdo programático da educação, trabalha a metodologia dos temas geradores e suas possibilidades conscientizadoras. E, finalmente, reflete sobre a antialogicidade e a dialogicidade como matrizes de teorias antagônicas da ação cultural: uma primeira, que serve à opressão e a segunda, comprometida com a libertação.

Amparados nos teóricos mencionados, os Ceffas possuem características irrenunciáveis: o objetivo de formar integralmente o jovem e desenvolver o meio local por meio da Alternância e da Associação das famílias e sujeitos locais. Tais características são sistematizadas por Calvo (2006), por meio de um esquema que ficou conhecido como os quatro pilares dos Ceffas:

Figura 4 - Os Quatro Pilares dos Ceffas



Fonte: Calvó (2006)

Para a compreensão da Pedagogia da Alternância é importante que se atente para cada um destes elementos, uma vez que se constituem como os alicerces da prática pedagógica nos Ceffas.

- Formação Integral:

Sobre a formação integral Calvó e Gimonet (2013) afirmam que não se trata simplesmente de oferecer cursos profissionais, mas, sim, de uma visão integral em que a pessoa se forma em todos os aspectos: técnico, profissional, intelectual, social, humano, ecológico, ético, espiritual, como ser humano único, com seus projetos e sonhos.

Completando essa definição de formação integral, Marirrodriaga e Calvó (2010) afirmam que se pretendem os seguintes resultados: a) oportunizar um nível mais elevado de estudo, de modo que os jovens tenham acesso a um diploma oficial; b) qualificar os jovens para o ingresso no mercado do trabalho, seja na própria propriedade com um empreendimento familiar ou como assalariado; c) promover o desenvolvimento pessoal e coletivo, capacitando os jovens para que tenham compromisso social com o meio onde se encontram.

A formação integral, no contexto da Pedagogia da Alternância, diz respeito à valorização de aspectos humanos e espirituais, além da consolidação de hábitos sociais, a

superação do individualismo e a garantia de uma formação global (física, social, mental) pelas reflexões e análises da realidade. E, além disso, busca a integração do jovem ao mercado de trabalho por meio de uma qualificação técnica específica.

Observa-se que o foco no mercado de trabalho não traz, na elaboração da Pedagogia da Alternância, uma crítica ao mercado capitalista, o que denota uma contradição com o objetivo de formação integral, como será visto adiante.

- Desenvolvimento do meio

Indissociável da formação integral está o desenvolvimento do meio local, outro objetivo dos Ceffas. Ao abordar esta questão, Calvó (2002) afirma que desenvolvimento do meio é um conceito difuso e que não possui uma definição universalmente aceita. Contudo, afirma que existem alguns termos-chaves que permitem delimitar melhor o que representa este desenvolvimento: territorial, endógeno, integrado, ascendente, cooperativo, subsidiário e sustentável.

O aspecto territorial, de acordo com o autor, permite mobilizar uma população que se identifica com um local geograficamente situado e usar sua história como alavanca para o desenvolvimento. O aspecto endógeno refere-se ao aproveitamento dos recursos de cada local para a criação de atividades que criem emprego e renda.

A integração implica compreender que o desenvolvimento do meio local deve criar sinergias que permitam a efetivação de novas atividades. A característica ascendente pressupõe um processo participativo em que as necessidades são determinadas pelos atores locais. A cooperação diz respeito à responsabilidade que cada ator local deve assumir para o processo de desenvolvimento. Já o princípio da subsidiariedade se refere à importância da ampla participação da comunidade que deve priorizar a dimensão local.

Finalmente, o desenvolvimento deve ser sustentável para garantir a continuidade das atividades e a proteção dos recursos naturais.

O desenvolvimento, no contexto da Pedagogia da Alternância, é concebido tanto como processo econômico quanto humano. Nas palavras de Calvó (2002, p.140), “o desenvolvimento supõe realizações e aquisições econômicas, mas seu objetivo principal permanece intacto: a promoção e o progresso das pessoas, das famílias, dos povos, das regiões”.

Entende-se que o desenvolvimento do meio local é visto a partir do desenvolvimento de cada sujeito, em outras palavras, o desenvolvimento de cada um levará ao desenvolvimento do meio local. Nas palavras de Forgeard (1999, p. 64):

Se o motor do desenvolvimento de um meio está, pelo menos de início, ligado aos interesses particulares, onde cada sujeito procura uma solução para seus problemas e satisfação de seus desejos, ele é, de fato, o produto de sinergia de ações particulares, criadora de riquezas e de ações comuns que vão organizar este meio a nível de um território, de uma bacia de vida: é neste sentido que o CEFFA, através da formação dos jovens tem um ambição para uma determinada região. (...) Ser ator de desenvolvimento do meio, consiste então em conduzir uma ação de desenvolvimento de competências, de atitudes, de comportamentos, para um bem-estar econômico e social melhor das pessoas que vivem neste meio. **Fazer CRESCER as pessoas no plano individual, ao mesmo tempo em que se faz crescer o meio no plano coletivo** (grifo no original).

O desenvolvimento pensado nesses termos expressa uma coesão social que mascara as contradições existentes na sociedade, assim como descola o meio local de um contexto mais amplo. Ou seja, corre-se o risco de se fazer interpretações ingênuas da realidade, considerando os problemas do meio em que o jovem vive como derivados de um padrão de desenvolvimento que pode ser alterado pelos sujeitos locais, desde que recebam formação adequada e “se desenvolvam”.

Esta concepção de desenvolvimento do meio local trata-se, antes, de um novo tipo de inserção na economia, num suposto novo projeto de desenvolvimento, do que de romper com a lógica da sociedade capitalista.

E o sujeito, nesta linha, não é concebido como um sujeito de classe, mas como um indivíduo que, ao ter seus problemas resolvidos e desejos atendidos, pode contribuir para que outros sujeitos resolvam e atendam os seus, desenvolvendo o meio coletivamente.

- Alternância

Para alcançar a formação integral e o desenvolvimento do meio, os Ceffas se utilizam da alternância. A alternância é definida por Calvó e Gimonet (2013) como uma metodologia pedagógica pertinente porque responde à necessidade de adequação aos desafios da sociedade, das famílias e dos jovens. Trata-se de uma alternância entre escola

e meio sócio profissional, com períodos em ambos os contextos, tendo por primazia a experiência e por compromisso o envolvimento de todos os sujeitos da formação.

Marirrodriga e Calvó (2010) lembram que a formação por Alternância não pode nem deve reduzir-se a simples relações binárias do tipo: teoria e prática, escola e trabalho. Por isso, falam em Alternância Integrativa. Estudos de Malglaive e Bourgeon, citados por Calvó e Gimonet (2013), dão conta de classificar os tipos de alternância. Embora com nomenclaturas diferentes, os autores classificam-na em três tipos:

Quadro 1 – Classificação das Alternâncias

Tipos de Alternância		Características
Malglaive	Bourgeon	
Falsa	Justapositiva	Intercala períodos e tempos diferentes, porém não estabelece relação entre a formação acadêmica e as atividades práticas.
Aproximada	Associativa	Organiza as atividades teóricas e práticas dentro de um mesmo programa de formação; une os tempos e espaços, porém não oferece meios para atuar na realidade observada na prática.
Real	Real	Oportuniza a interação entre os dois momentos de formação. Trata-se de uma identificação efetiva entre a vida sócio profissional e a escolar. Permite ao jovem construir seu próprio projeto, colocá-lo em prática e realizar uma análise reflexiva sobre si mesmo.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Os Ceffas procuram se aproximar do modelo de alternância real, chamado por Calvó e Gimonet (2013) de alternância integrativa porque existe uma verdadeira integração entre os diversos envolvidos no processo de formação. Nesta alternância, o jovem se envolve com a realidade familiar, ligada ao trabalho produtivo, e relaciona suas ações com nesta realidade com a reflexão proporcionada pela formação teórica. Há, neste sentido, uma vinculação efetiva dos tempos e espaços alternados, o que não significa mera sucessão de tempos teóricos e tempos práticos.

Esta concepción "integradora" de la alternancia a la que se llegó rápidamente, no consiste en dispensar una enseñanza en la escuela para que los alumnos después la apliquen en la finca. Por el contrario, el proceso de aprendizaje del joven pasa primero por descubrir situaciones en su medio de vida que son origen de interrogantes. Después, en el centro educativo se le ayuda a encontrar respuestas. Primero hay, pues, una toma de conciencia; después se resuelven los problemas (MARIRRODRIGA, 2002, p.59).

A alternância confirma que não somente se educa no período escolar, senão também pela experiência e no contato com o meio. E ambos os elementos de formação são instrumentos complementares da aprendizagem dos jovens.

- Associação local

Ao lado da alternância, os Ceffas possuem a associação local como meio para cumprir seus objetivos. Esta associação é constituída pelas famílias dos jovens que frequentam o Ceffa e por demais pessoas que são favoráveis aos seus princípios. Ela tem como objetivo, entre outros, representar os reais interesses da comunidade escolar, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da qualidade do ensino, visando a formação integral dos jovens.

Possui importante papel na formação, por dois principais motivos. Primeiro porque seus membros contribuem por meio de palestras, aulas de campo e acompanhamento do tempo que os jovens passam no meio sócio profissional. E depois porque possui o poder de debater e de elaborar projetos e orientações pedagógicas em cooperação com a equipe educativa do Ceffa.

A Associação também possui um caráter jurídico; é responsável pela implantação e manutenção do Ceffa nos aspectos legais e financeiros. Possui um estatuto próprio e nele são designadas as funções dos membros da Associação ou a forma de atuação de Conselhos de Administração. Seu trabalho é feito em parceria com organizações públicas e privadas, além de receber apoio de outras entidades não governamentais que se preocupam com as questões que envolvem o meio onde o Ceffa está inserido.

A Associação busca envolver toda a comunidade nas mais diversas atividades (reuniões, animações, comissões, manifestações, entre outras), convertendo-se em uma instância de distribuição do poder e de regulação. Nas palavras de Gimonet (2007, p. 96):

A associação é a expressão superior da democracia. Ela é, ao mesmo tempo, efeito e causa da liberdade e da democracia. A associação é o lugar de expressão da liberdade, o lugar onde se busca encontrar um complemento para sua própria pessoa e realizar um projeto social... Em outros termos, a associação é o quadro insubstituível da participação. Ela contribui para a partilha do poder, desenvolvendo o poder de cada um, sua capacidade de cidadão.

Quanto ao aspecto regulatório, Gimonet (2007) afirma que os Ceffas colocam em contato forças institucionais diversas (famílias, meio profissional, instituição educativa). Estas podem, algumas vezes, confrontar-se. Então, entra o papel da Associação de agrupar essas diferenças e se constituir numa instância responsável, de expressão, de concertação e de regulação.

Estes pilares estão presentes desde o início da experiência dos Ceffas, na França, e, a partir deles, foi-se construindo uma metodologia que possui instrumentos próprios. Marirrodriaga (2002) afirma que para buscar meios que assegurassem a integração entre as atividades práticas e teóricas, contou-se com a colaboração de Roger Cousinet¹⁸. Sua contribuição teórica permitiu organizar a formação e criar ferramentas pedagógicas da formação por alternância.

Esta formação conta com uma organização, atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e espaços a fim de associar as dimensões profissionais e gerais. Para tanto, o processo de alternância deve contemplar três tempos, como mostra o quadro 2:

Quadro 2 - Um processo de alternância num ritmo de três tempos

1. O meio familiar, profissional, social	2- O Ceffa	3- O meio
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência • Observações, investigações, análise (Saberes experienciais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formalização-estruturação • Conceitualização (Saberes teóricos e formais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação-ação • Experimentação (Saberes-ações)

Fonte: Gimonet (2007, p. 30)

¹⁸ Roger Cousinet contribuiu para impulsionar o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, pois a apresentou em 1955 na Universidade de Sobornne em Paris, onde era professor.

Observa-se que a alternância tem início na leitura da realidade; o jovem é estimulado a observar e trazer para o Ceffa seu conhecimento experiencial. No Ceffa, tal conhecimento é socializado e estruturado. Ou seja, o jovem formaliza e conceitualiza o saber oriundo da experiência. Com este saber estruturado, o jovem volta ao seu meio, à sua realidade e o aplica. A ação do jovem sobre o meio parte, desta forma, da reflexão da sua própria realidade refletida à luz dos saberes teóricos e formais.

Portanto, a Pedagogia da Alternância se inscreve, de acordo com Gimonet (2007), na perspectiva piagetiana¹⁹ de praticar e compreender. Praticar significa agir, experienciar, e compreender significa a conceitualização que se pode extrair dessa prática. Por isso, os Ceffas priorizam a experiência familiar, social e profissional como fonte de conhecimento, assim como ponto de partida e chegada do processo de aprendizagem.

Para operacionalizar este movimento meio – Ceffa – meio, a Pedagogia da Alternância possui atividades e instrumentos pedagógicos específicos²⁰. Gimonet (2007) ressalta que pode haver nos Ceffas uma variedade destas atividades e instrumentos, mas cada um só tem sentido se situado numa 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.

A Pedagogia da Alternância, ao propor uma organização pedagógica diferente, supõe que os formadores dos jovens tenham um estatuto e papéis diferentes dos docentes tradicionais. Isto não significa apenas que eles devem dominar as atividades e os instrumentos que fazem parte da Pedagogia da Alternância; significa, pois, que devem assumir outra postura diante do processo ensino-aprendizagem.

19 A perspectiva piagetina compreende a inteligência como uma característica que se destina a garantir a adaptação dos organismos ao meio, condição necessária para assegurar sua sobrevivência. A construção do conhecimento nesta perspectiva ocorre por meio de ações físicas ou mentais sobre objetos, engendrando esquemas que se adaptam e se modificam com o desenvolvimento mental. A cada nível de desenvolvimento, portanto, formas de agir e pensar cada vez mais complexas e elaboradas vão sendo construídas na interação com o ambiente. Assim, o sujeito constrói seu conhecimento à medida que se adapta à realidade por meio de suas ações (SILVA; EIDT, 2010)

20 Gimonet (2007) descreve os objetivos e as formas que podem ser trabalhadas tais atividades e instrumentos.

O lugar da formação é a Escola, mas também a família, a propriedade ou empreendimento familiar e tudo que constitui o entorno, a comunidade, a oficina da vida. Por isto, os primeiros protagonistas da Maison Familiale Rurale de Lauzun, não apelaram para uma Escola existente de bom nível na região. Preferiram uma fórmula nova, mais adaptada à suas necessidades peculiares. Uma Escola em que o livro didático mais importante fosse o livro da vida, **em que o docente fosse sobretudo um animador, um guia que ajudasse o jovem a desenvolver sua personalidade**. Este papel do monitor era muito distinto do professor tradicional e requeria, conseqüentemente, uma formação adaptada à nova Pedagogia (JOSSERAND, *apud* MARIRRODRIGA; CALVO, 2010, p. 71). **(grifos meus)**

Portanto, no contexto da Pedagogia da Alternância, os formadores são concebidos como monitores. Isto se justifica porque, de acordo com Gimonet (2007), os Ceffas praticam uma educação sistêmica que deve levar em consideração um conjunto de elementos, compreendendo toda situação de formação como uma complexidade a gerir.

Nestas circunstâncias, o conhecimento não é somente o do docente, mas os jovens e outros atores sociais também o possuem e podem partilhar. O aluno não é um ser abstrato, mas um ser com passado, com uma história de vida e com projetos. A classe não se limita a uma justaposição de pessoas, mas se constitui como um grupo em interação com os vários formadores. E, todo este conjunto, se situa num ambiente com características físicas, sociais, econômicas e culturais.

Para gerir tal complexidade, os Ceffas contam, então, com o trabalho de monitores. O monitor é “um agente de relação e de comunicação entre diferentes instâncias do sistema. Ele tem uma função mediadora com relação à pessoa alternante, com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo, com os adultos de seu meio” (GIMONET, 2007, p. 147).

Trabalhar em um Ceffa exige aceitação dos princípios e das finalidades que o definem. Tal aceitação supõe compromisso, identificação, responsabilidade pessoal, colaboração ativa. Assim, o monitor é aquele que, por meio de seu trabalho de educador e de formador, associa-se à responsabilidade de quem anima o Ceffa.

Por isto, ao tratar de definir a tarefa de um monitor, parece mais conveniente falar de Animador do que de Professor, já que estamos diante de uma nova função educativa:

- Animador das famílias em sua tarefa educativa.
- Animador do processo formativo dos estudantes.
- Animador da participação no seio da Associação (MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p.72).

Entende-se que o monitor é tido como um guia que acompanha e orienta, um animador do processo formativo. Seu papel de escuta, de diálogo com os jovens, de relação com as famílias, com os responsáveis da alternância é essencial. A atitude fundamental do monitor é a de despertar o interesse do jovem, orientar suas questões e ajudá-lo a expressar o que vive e sente.

Como se viu anteriormente, a Pedagogia da Alternância possui orientação escolanovista em que o professor, ou no caso, o monitor, é concebido como aquele que orienta, motiva, aguça curiosidades, provoca, problematiza, ajuda a construir conhecimentos e facilita aprendizagens.

Marirrodriga e Calvó (2010, p. 81) discorrem sobre as competências necessárias para um monitor. Este profissional deve ter capacidade de organização e de liderança, além de várias atitudes pedagógicas e pessoais que favoreçam o processo de formação. Além de assumir uma diversidade de tarefas, precisa relacionar-se bem com os jovens alternantes, com os demais co-formadores, com a equipe pedagógica do Ceffa e da regional à qual ele está ligado, com as famílias, a comunidade, e a Associação local. Também se faz necessário conhecimento do meio em que o Ceffa está inserido, capacidade de trabalhar em grupo e formação continuada.

A formação dos monitores é um desafio para a implementação da Pedagogia da Alternância desde a primeira *Maison Familiale Rurale* e continua sendo um objetivo primordial das estruturas organizacionais nacionais ou regionais.

Marirrodriga e Calvó (2010) defendem que os monitores devem ter acesso a uma formação inicial que integre os seguintes pontos: a) Contexto Institucional (estrutura e vida associativa), b) Juventude (características psicológicas e sociológicas), c) Meio social e profissional (família e parceiro de formação), d) Pedagogia Geral e Pedagogia da Alternância, e) Educação (autoridade, disciplina, atitudes), f) Formadores (educação, ensinamento, animação). Esta formação é imprescindível para exercer a função de monitor de acordo com a proposta da Pedagogia da Alternância e deve ser realizada, preferencialmente, em alternância. Ou seja, uma formação para e pela alternância.

Evidencia-se, nesta proposta, que a formação científica, aquela que diz respeito ao conhecimento dos conteúdos escolares que serão socializados com os educandos, não é contemplada. Reafirma-se, portanto, que na Pedagogia da Alternância é mais

importante a forma como o educando aprende do que propriamente a apreensão do conhecimento. Ainda que seus idealizadores falem sobre a integração do conhecimento cotidiano e científico, observa-se que este último é sonegado em favor da atividade e interesse do jovem.

Além da formação inicial, Gimonet (2007), Marirrodriga e Calvó (2010) propõem a formação continuada dos monitores. Esta deve ser efetivada pelas equipes pedagógicas das organizações nacionais ou regionais e também em cooperação com outras entidades e Instituições de Ensino Superior.

Assim, a formação dos monitores (...) acompanha a entrada e, em seguida, a experiência da profissão, associando a prática à sua teorização, a partir de processos de pesquisa-ação, de produção de conhecimentos para alcançar maior lucidez sobre as práticas, em complexidade e em autonomia (GIMONET, 2007, p. 151)

A formação no contexto educativo dos Ceffas não se restringe aos monitores. As famílias também recebem formação, pois a participação delas é basilar para o funcionamento do Ceffa. As famílias não são tidas como meros colaboradores nem como usuários do Ceffa; antes são responsáveis pela educação dos jovens. Assim, entende-se que precisam responder a diferentes aspectos relacionados à Pedagogia da Alternância, a educação familiar, aos conteúdos de formação nos períodos familiares e escolares, assim como ter acesso a temas da atualidade.

Marirrodriga e Calvó (2010) propõem uma metodologia para ser aplicada em um Programa de Trabalho com as Famílias: a. Apresentação do Plano de Trabalho, b. Avaliação e programação das Alternâncias, c. Estudo de questões sobre a Pedagogia de Alternância e a Associação, d. Questões relativas à função educadora da família (Orientação Familiar), e. Estudo de temas técnicos, sociais ou econômicos da região.

Essa formação deve ser planejada e oferecida pela equipe dos Ceffas. Ela não precisa seguir um roteiro rígido, pode ser pensada a partir da realidade local e ainda considerar as várias experiências realizadas por outros Ceffas.

A formação dos formadores objetiva, em última análise, a aprendizagem dos jovens alternantes. Por isso, é importante esclarecer como a aprendizagem é concebida na Pedagogia da Alternância. De acordo com Gimonet (2007), a aprendizagem é um processo complexo que integra fatores internos e fatores externos ao aprendiz, portanto

para que haja aprendizagem é preciso interação do sujeito com seu meio. Observa-se, portanto, que a aprendizagem é entendida a partir dos postulados de Jean Piaget. Para este teórico, o desenvolvimento de estruturas cognitivas

é de natureza construtivista, isto é, sem preformação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas, o que, do ponto de vista pedagógico, leva incontestavelmente a dar toda ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança (PIAGET, 1975, p. 13).

A teoria desenvolvida por Piaget, de acordo com Silva e Eidt (2010), compreende que a construção do conhecimento ocorre por meio de ações físicas ou mentais sobre objetos, criando esquemas que se adaptam e se modificam com o desenvolvimento mental. Os esquemas criados, síntese de experiências, são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente organizam o meio ou, nas palavras de Piaget:

Chamamos esquemas de ações ao que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação para a seguinte, ou seja, aquilo que há de comum entre as diversas repetições ou aplicações da mesma ação. Por exemplo, falamos de um “esquema de reunião” para condutas como a de um bebê que amontoa coisas, de uma criança mais velha que reúne objetos procurando classifica-los... (PIAGET, 2000, p.26).

Cada vez que o indivíduo age sobre o meio, novas formas de agir e pensar, mais elaboradas e complexas, vão sendo construídas. A ação do indivíduo sobre o meio é possível por meio de dois processos: assimilação e acomodação. O primeiro processo acontece quando o indivíduo integra um dado novo aos esquemas já existentes e o segundo quando o indivíduo ajusta suas estruturas em função das alterações que deve fazer para adequar o novo dado.

Estes dois processos ocorrem sempre concomitante e quando há o equilíbrio entre assimilação e acomodação, o indivíduo se adapta à nova situação. Assim, Piaget (1983, p. 18) define adaptação “como um equilíbrio entre assimilação e acomodação, o que equivale dizer: equilíbrio dos intercâmbios entre o sujeito e os objetos”. Nesta perspectiva teórica, portanto, o desenvolvimento se dá por meio de equilíbrios progressivos. Embora Piaget (1972) reconheça outros fatores que influenciam no desenvolvimento, como maturação, o papel da experiência e a transmissão social, afirma

que a equilibração é fundamental ao desenvolvimento. Isto porque no ato de conhecer o sujeito é ativo, se defrontará com uma perturbação externa, reagirá com o fim de compensar e, conseqüentemente, tenderá para o equilíbrio.

Partindo deste postulado teórico é que Gimonet (2007) afirma que a aprendizagem é singular e que não se ensina nada a ninguém; em outras palavras, só se pode ajudar alguém a aprender, a facilitar sua aprendizagem, mas esta depende de cada sujeito.

No contexto da Pedagogia da Alternância, portanto, aprender é construir conhecimentos, é conectar o conhecimento novo com o já existente, superando saberes adquiridos. A aprendizagem acontece quando o sujeito confere um sentido ao objeto a ser conhecido. E, neste contexto, há especificidades devidas, sobretudo, a três fatores: a) a diversidade das situações de aprendizagem vividas pelos jovens, b) a amplitude das possíveis aprendizagens supera as aprendizagens acadêmicas da escola, c) a primazia dada à experiência que antecede o programa escolar (GIMONET, 2007).

Estes fatores apresentados estão relacionados com os tempos/espacos de aprendizagem enfatizados na Pedagogia da Alternância: o espaço-tempo familiar/profissional e o espaço-tempo escolar. O jovem, portanto, caminha por espaços que possuem suas especificidades e lógica própria, sendo que cada um lhe oferece aprendizagens.

Os Ceffas, como visto anteriormente, são instituições que se estruturam sobre a responsabilidade das famílias. E cada família possui características próprias, que faz com que uma seja diferente da outra. Todavia, em cada família prevalece, em graus variáveis, uma lógica educativa feita de valores e atitudes. Por meio de laços afetivos, regras e referências, a família contribui com aprendizagens necessárias à busca de identidade (GIMONET, 2007).

O espaço profissional, que pode ou não ser familiar, representa o tempo em que os jovens adquirem competências próprias de uma profissão, que resultam da articulação entre saberes práticos e teóricos. De acordo com Gimonet (2007), o período profissional torna-se o espaço-tempo no qual se adquire a prática de uma profissão, em quatro dimensões: a) material (relação com os objetos exigidos para o exercício da profissão), b) técnica (saber fazer de cada profissão), c) social (o lugar da profissão na sociedade e suas

relações com os outros), d) simbólica (imaginário sobre a profissão – identidade profissional).

De outro turno, no espaço-tempo escolar o jovem se depara com programas acadêmicos, encontrando, de acordo com Gimonet (2007), saberes de aspecto mais difícil, porque mais teóricos e abstratos. Todavia, é também o espaço-tempo de superação da prática e da experiência, em que o jovem construirá novos conhecimentos. Além disso, neste espaço-tempo o jovem fará parte de outro grupo social em que terá novas referências que contribuirão para a construção de sua identidade.

Estes espaços constituem uma ampla complexidade e devem ser integrados. Um espaço-tempo não pode ser privilegiado em detrimento de outro; ao contrário, deve ser complementar ao outro, para a garantia do sentido e da coerência da alternância.

Nestes espaços-tempos os jovens possuem acesso às aprendizagens experienciais e formais. As aprendizagens experienciais dizem respeito ao cotidiano da vida do jovem, são saberes informais que eles possuem a respeito do meio, das situações, das pessoas. Todavia, para essa aprendizagem ser formadora precisa ser descrita, analisada, questionada, confrontada e isto se constitui como trabalho pedagógico do Ceffa.

As aprendizagens formais visam o acesso às teorias, leis, modelos e as ferramentas de trabalho intelectual. Por meio de tais aprendizagens é possível compreender as práticas e situações de vida do cotidiano; elas favorecem a conceitualização e a abstração. Contudo, podem também ser pouco duradouras quando são estranhas à experiência do jovem.

Diante disso, para que haja a formação do alternante deve ser garantido ao jovem um processo integrativo dos saberes e aprendizagens experienciais e formais. Mais uma vez se faz presente a lógica piagetiana de praticar e compreender. Praticar significa a ação, a experiência. Compreender quer dizer a reflexão sobre a ação, a explicação, a conceitualização. Todo o processo de aprendizagem em alternância se encontra nesta fórmula.

Com tais pressupostos teórico-metodológicos é que a Pedagogia da Alternância chega ao Brasil, como será visto a seguir.

2.4 Pedagogia da Alternância no Brasil: Educação do Campo ou Educação Rural?

O Brasil foi o primeiro país da América Latina a implantar os Ceffas, em 1968²¹. A história da Pedagogia da Alternância, no Brasil, não se dá de forma linear. O início se deu no Espírito Santo com a implantação das EFAs (Escolas Família Agrícola) que seguiu o modelo italiano. Contudo, na década de 1980, no estado de Alagoas, tem-se a chegada das Casas Familiares Rurais (CFRs), oriundas diretamente da experiência francesa, sem vinculação com as EFAs.

As EFAs e CFRs têm a mesma origem, porém possuem características que as diferem. O que elas têm em comum é o princípio norteador dos seus projetos educativos, ou seja, 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).

Em 2009, o Brasil possuía 263 Ceffas, espalhados em vinte estados, sendo 145 EFAs e 118 CFRs. Dez anos depois, houve um decréscimo no número de CFRs. De acordo com Calvi (2019), são atualmente 230 Ceffas, espalhados em 16 estados, sendo 157 EFAs e 73 CFRs.

A organização das experiências dos Ceffas, no Brasil, pode ser melhor compreendida a partir do quadro abaixo:

21 Há autores que situam a implantação dos primeiros Ceffas no Brasil no ano de 1969, a exemplo de Queiroz (2013).

Quadro 3 - Organização das experiências dos Ceffas

ORGANIZAÇÃO	ABRANGÊNCIA
AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural	Mundial – com sede em Paris
Unefab - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil	Nacional – com sede em Brasília
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo AECOFABA – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícola da Bahia UAEFAMA – União das Associações das Escolas Família Agrícola do Maranhão AMEFA – Associação Mineira das Escolas Família Agrícola REFAISA – Regional das Escolas Família Agrícola do Semi-árido AEFAPI – Associação das Escolas Família Agrícola do Piauí RAEFAP – Regional das Associações das Escolas Família Agrícola do Amapá RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância IBELGA – Instituto Belga AGEFA – Associação Gaúcha Pró-Escolas Família Agrícola ARCAFAR Associação Regional das Casas Familiares Rurais	Regional

Fonte: Adaptado de UNEFAB (2019)

Estevam (2012) relata que, embora tenham coordenações regionais diferentes que reúnem as CFRs e as EFAs estejam congregadas pela Unefab²², há uma aproximação entre as CFRs e EFAs. Tal aproximação objetiva fortalecer o movimento, aglutinar força política para defender a Pedagogia da Alternância, promover o intercâmbio entre as experiências e buscar soluções comuns de seus problemas.

A meta é consolidar ações e estratégias para o crescimento, sustentabilidade pedagógica, institucional e financeira dos Ceffas no Brasil. Cabe ressaltar que não se trata da unificação das experiências, e sim da realização de trabalhos conjuntos sobre questões de interesse comum no nível nacional, respeitando as especificidades e os espaços de atuação de cada rede. O objetivo é intensificar e ampliar o intercâmbio com instituições parceiras e promover o desenvolvimento do meio rural (ESTEVAM, 2012, p.130).

²² A UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria, regida por um Estatuto Social aprovado em assembleia geral, a serviço das Escolas Famílias Agrícolas e outras entidades educativas que adotam os mesmos princípios da Pedagogia da Alternância e das EFAs - Escolas Famílias Agrícolas. A sua fundação ocorreu em 11 de março de 1982, em São Mateus - ES. O processo crescente de expansão do modelo exigia uma organização de porte nacional para cuidar dos princípios políticos, filosóficos e metodológicos das EFAs. Atualmente, a sede da UNEFAB está atualmente instalada no município de Orizona - GO.

Percebe-se que a organização da experiência é prioridade para os envolvidos nos Ceffas, pois para obter o reconhecimento do Estado e da sociedade em geral é preciso que estejam fortalecidos. Pelo diálogo na diversidade é possível encontrar pontos em comum, enriquecendo e ampliando o movimento, pois todas essas experiências possuem o nascedouro nas MFRs francesas.

Ademais, saber a origem dos Ceffas e da Pedagogia da Alternância é especialmente importante para entendê-los como um projeto distinto do que foi idealizado, como se vem afirmando, por pessoas que não tinham experiência e domínio da Pedagogia, mas que tinham presente os princípios do pensamento social cristão e a clareza de que o ensino ofertado pelas instituições formais não era adequado aos jovens que viviam no campo.

Os Ceffas, posteriormente, acabaram sendo identificados com o movimento da Educação do Campo que ocorre a partir da década de 1990. Esta identificação pode ter ocorrido, entre outros fatores, porque os Ceffas desenvolvem um trabalho junto aos jovens agricultores, fazem a crítica à escola tradicional e porque se consolidaram no país no início do debate da Educação do Campo.

A Educação do Campo, de acordo com Caldart (2012, p.259)

nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (destaque no original).

O surgimento da expressão Educação do Campo pode ser datado. Ela nasce no contexto da preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998). Para se compreender a importância de tal momento²³ é importante que se retome brevemente a história da educação brasileira destinada aos povos do campo.

23 Momento entendido aqui como “um conjunto de ações humanas, em condições determinadas, em torno de um certo eixo evolutivo condutor, que se tecem num conjunto mais amplo de ações sociais de modo a caracterizar uma prática social” (MUNARIM, 2008b, p. 6). Assim, um momento pode ser agregado a outros formando um quadro de práticas sociais que se constituem num amplo movimento social.

Historicamente, a educação para os sujeitos do campo, no Brasil, passou por alguns períodos distintos, porém não de forma linear, que podem ser sintetizados, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006), da seguinte forma:

a) Período de negação dos sujeitos do campo, que se estendeu da colonização até a década de 1930. Um exemplo desta negação é o fato de que, mesmo o país sendo essencialmente agrário, desde a sua origem, a educação rural não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891;

b) Nas décadas de 1930 e 1940 houve uma preocupação com a educação rural por parte do Estado, devido à migração campo-cidade. Ainda que o chamado ruralismo pedagógico, presente nesta época, representasse um avanço em relação aos períodos anteriores que nem se falavam a respeito de educação no meio rural, não abarcava a necessidade de se debater os verdadeiros problemas presentes no campo. Neste período, há uma gradativa substituição de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais. Então, a cidade se consolidava como referência da modernização e do progresso, enquanto o campo representava o antigo.

c) Nas décadas de 1950 e 1960 surgiram os primeiros debates sobre uma concepção de educação pautada no diálogo, na valorização do sujeito social e de sua prática sociocultural. A educação se desenvolvia com o objetivo de proteção e de assistência ao camponês.

d) Na década de 1980, após o retrocesso causado pela ditadura militar, aconteceu a organização dos movimentos sociais em diversas frentes, fazendo avançar o debate da Educação do Campo, mas foi a década de 1990 que deixou a marca de um período de intensa mobilização pela Educação do Campo.

Munarim (2008a) explicita que, a partir da segunda metade dos anos 1990, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, as organizações sindicais vinculadas à Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais e outros movimentos sociais fazem da educação pública a pauta de suas reivindicações. Ainda, os estudos realizados nas Instituições de Ensino Superior, dinamizaram mais os debates, pesquisas e publicações, dando corpo ao Movimento Nacional de Educação do Campo.

Um marco histórico desse movimento, reconhecido por vários estudiosos, como Arroyo (2006), Caldart (2008), Munarim (2008b), foi o Encontro Nacional das

Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), que ocorreu em Brasília, em 1997, sendo organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), pela Universidade de Brasília (UnB), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O texto base do Encontro tratava de questões referentes à economia, problemas sociais e educação.

Segundo Caldart (2008, p.176), “o Enera não começou e nem terminou em si mesmo; os desdobramentos continuam até hoje”. Pode-se afirmar, portanto, que esse momento foi uma demarcação política, que colocou para a sociedade um projeto de desenvolvimento para a população do campo.

Dando continuidade às discussões, foi organizada em 1998 a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, objetivando recolocar o campo e a educação a ele vinculada na agenda política do país. Esta conferência traz para o debate outros interlocutores, entre eles a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Seu texto base traz a discussão da desigualdade e exclusão que a população que vive no campo enfrenta, por ser considerada atrasada e fora de lugar no projeto de modernidade (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998).

O documento citado também afirma que a população do campo almeja uma educação que tenha como objetivo a formação humana em que seja garantida a qualidade da vida no campo. Para a sua concretização, são necessários outra escola e outro projeto pedagógico, vinculado ao projeto de desenvolvimento para o campo.

Esta retomada do processo de discussão e implementação da Educação do Campo, no Brasil, não foi feita para se afirmar que hoje toda prática educativa que acontece no campo é Educação do Campo. A Educação do Campo não superou a Educação Rural; ambas as concepções estão presentes hoje e são opostas porque vinculam-se a projetos societários distintos.

Ao trazer para o debate o campo da Educação do Campo, Fernandes e Molina (2004) utilizam-se do conceito de território²⁴ definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais,

24 Para aprofundar o conceito de território, sugere-se a leitura de: SAQUET, Marcos Aurélio. Abordagens e Concepções de Território. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

para identificar dois projetos distintos de campo: o agronegócio e a agricultura camponesa.

O agronegócio se refere ao modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Este modelo privilegia a monocultura em grandes propriedades com objetivo de atender o mercado externo. O referido modelo pode passar por modificações e adaptações, mas suas características marcantes permanecem: a concentração da terra e sua exploração, assim como a exploração do homem.

De outro turno, a agricultura camponesa vive em confronto permanente com o agronegócio. Ela privilegia a diversidade na produção, apoiada no saber no local. Cestille e Lima Filho (2009), ao se referirem à Educação do Campo, que, ao que se entende, está atrelada à concepção de agricultura camponesa, afirmam que esta reflete na concepção, construção e utilização do conhecimento tecnológico, na medida que valoriza os saberes populares e reflete sobre novas formas de produção.

A Educação do Campo, de acordo com Fernandes e Molina (2004), insere-se no campo da agricultura camponesa. Isso porque provoca a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não meramente de produção econômica. A Educação do Campo reafirma que o campo não é somente o território do negócio; é, sobretudo, o espaço da cultura, da produção para a vida. Educação do Campo, portanto, refere-se a um projeto de desenvolvimento para o campo que deve ser proposto e construído pelos sujeitos que lá vivem e se articulam através de suas organizações sociais.

A Educação do Campo nasceu da luta dos movimentos camponeses, mas é importante destacar que ela foi apropriada pelo Estado e por grandes empresas e seus institutos de responsabilidade social. Portanto, há práticas intituladas Educação do Campo que podem ser reacionárias, formando para subalternidade ao capital ao invés de para a resistência política, cultural e econômica.

A Educação do Campo, inserida na perspectiva da agricultura camponesa objetiva a formação para a resistência, formando militantes dos movimentos socioterritoriais. De outro turno, aquela construída a partir do agronegócio, visa a formação de empreendedores rurais, na lógica da profissionalização dos camponeses, para competirem e se integrem ao mercado, de maneira subalterna ao capital.

Os debates sobre a Educação do Campo continuam avançando, ou seja, não se esgotaram nos dois momentos²⁵ mencionados - ENERA e Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Contudo, Munarim (2011) esclarece que no conflituoso processo de construção dessa concepção de educação, a expressão “Educação do Campo” aparece, pela primeira vez, em documento oficial normativo, somente em 2008, na Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica nº 02, de 28 de abril e, depois em 2010 no Decreto nº 7352, de 4 de dezembro.

O primeiro documento estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O segundo dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. “Fora isso, trata-se de expressão de valor simbólico ainda restrito às organizações e movimentos sociais do campo e seus parceiros” (MUNARIM, 2011, p. 7).

Um dos traços fundamentais do Movimento de Educação do Campo, muito mais que luta por escola, é, de acordo com Munarim (2011), reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo. As lutas preconizam uma educação *no* campo e *do* campo, porque os sujeitos têm o direito de serem educados onde vivem sem ter que submeterem-se a longos caminhos para escolas urbanas e, ainda, porque os sujeitos têm o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e necessidades.

Para completar o entendimento a respeito da ideia de educação *no* campo é importante destacar que as escolas do campo não são somente aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) como rural, mas também aqueles que, mesmo situadas em perímetros urbanos, se identificam com o campo. “A identidade da escola do campo é definida não exclusivamente pela sua situação espacial não urbana, mas prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam” (MUNARIM, 2011, p. 9).

25 Outros momentos importantes para o Movimento da Educação do Campo são explicitados por Munarim (2008b) no texto “Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção”.

A educação do campo, nas palavras de Caldart (2011), é um movimento real de combate ao atual estado de coisas, produzido pelos trabalhadores pobres do campo. Ela nasce das lutas sociais pelo direito à educação, configurada desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de vida digna de seres humanos.

A autora destaca que é preciso compreender a Educação do Campo a partir da tríade: Campo - Políticas Públicas - Educação do e no Campo. Estes aspectos possuem uma relação intrínseca, não podendo ser dissociados, sob o risco de reducionismo e desvalorização dos sujeitos do campo. Cestille e Lima Filho (2009), corroborando com a necessidade de se defender a tríade campo – políticas públicas - educação, levantam a hipótese de que as situações de conflito no campo existem porque direitos são negados à população e, para garantir direitos, ela se organiza em movimentos reivindicatórios de políticas públicas. E estas não podem ser desvinculadas das práticas sociais em que os sujeitos estão inseridos. Portanto, a educação do campo não pode ser pensada apenas como uma proposta pedagógica, mas como um movimento de resistência e reivindicação de melhores condições sociais.

Corroborando com essa concepção, Souza (2016, p. 54) afirma que a Educação do Campo vai além da luta pela escola pública:

Trata-se de uma frente de luta e concepção educacional cuja gênese está na prática coletiva dos movimentos de luta pela terra, portanto, no seio da luta por reforma agrária. Dessa forma, a Educação do Campo traz implícita a luta pela transformação da sociedade, do campo, da educação e da escola pública.

A Educação do Campo tem como base uma particularidade, porém não abandona a perspectiva da universalidade, ao contrário, disputa sua inclusão nela. Nasce da experiência de classe dos camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos. Inicia sua atuação a partir da radicalidade pedagógica dos movimentos sociais e disputa espaço nas políticas públicas. Centra-se na escola para defender a rompimento da sua lógica constitutiva. E, finalmente, ao passo que critica a hierarquização dos conhecimentos, luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento socialmente produzido (CALDART, 2010).

Vendramini (2010) aborda a Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético, estabelecendo conexão entre o geral, o específico e o particular. A autora alerta que a Educação do Campo, se situada longe do contexto em

que é efetivada e da luta de classes, é uma abstração. Afirma, ainda, que a negação do caráter de classe e a afirmação da cultura, da identidade e da diferença na Educação do Campo, como uma realidade em si revelam a desconexão entre o geral, o específico e o particular e negam a categoria trabalho como constituinte/constituidora do ser humano.

Do ponto de vista pedagógico, a Educação do Campo faz a defesa de três elementos importantes para a constituição da sua dimensão educativa: a) o processo educativo deve se centrar no trabalho, contudo considera outras matrizes que constituem os movimentos sociais: terra, cultura e vivência da opressão (ARROYO, 2010); b) o processo educativo deve explicitar o vínculo entre educação e trabalho, lembrando que na lógica da agricultura camponesa não se pode pensar apenas em trabalho assalariado; c) o processo educativo deve estar a serviço da democratização do conhecimento, no sentido de acesso e produção do mesmo (CALDART, 2010).

Ainda que o Movimento Nacional por uma Educação do Campo assuma as proposições postas até aqui, é preciso considerar que este movimento, quando organiza debates, seminários, audiências, acaba congregando diferentes sujeitos. Alguns organizados e combativos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, outros que se firmam em fundamentos opostos, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e as regionais que organizam a Pedagogia da Alternância, como a ARCAFAR e a UNEFAB.

Em perspectiva diferente da Educação do Campo está a Educação Rural. Para se definir Educação Rural reporta-se à contribuição de Ribeiro (2012) ao esclarecer que esta é uma educação voltada àqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Caracteriza-se como uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos sujeitos que a frequentam.

Gritti (2003) mostra que a Educação Rural permanece relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores. Ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas é o objetivo das escolas rurais de nível técnico, dos programas de extensão rural e de capacitação para o trabalho. Além disso, esses cursos buscam prepará-

los para um bom relacionamento com o mercado no qual o camponês precisa vender a sua produção.

A política adotada para a Educação Rural justificava-se, então, como resposta à necessidade de integrar a população rural ao progresso, tomando-os como objetos e não como sujeitos de tais políticas. Ou seja, as populações rurais não são consultadas acerca de suas demandas, nem informadas sobre os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes programas.

A Educação Rural funciona como formadora, atuando em duas frentes: formação de mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural e formação de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo capitalista. Para isso, há a necessidade de se anularem os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, próprios do camponês.

Em contrapartida, a Educação do Campo interroga a Educação Rural, explicita os conflitos de classe, coloca em evidência projetos distintos para o campo e o país. A Educação do Campo acaba por se constituir como um campo de disputa em que transitam diferentes sujeitos com interesses diversos e amparados em diferentes aportes teóricos.

Partindo da distinção feita por Souza (2016), entre Educação do Campo e Educação Rural, entende-se que a Pedagogia da Alternância situa-se na dimensão desta segunda. Isto porque, de acordo com a autora, a Educação do Campo encontra sua matriz teórica no materialismo histórico dialético, fundada no ideário socialista de educação, enquanto que a Educação Rural tem matriz teórica idealista, fundada no ideário liberal de educação.

Ao fazer tal distinção, a autora ainda ressalta que muitos programas e práticas se autodenominam Educação do Campo, enquanto na realidade são Educação Rural. Ou seja, embora façam menção aos referenciais da Educação do Campo se apoiam nos aportes teóricos que sustentam a Educação Rural.

O que se quer evidenciar aqui é que a Pedagogia da Alternância, embora faça referências à Educação do Campo, não possui relação direta com os movimentos sociais que lutam pela reforma agrária e pela superação do capitalismo, portanto, não fazem as mesmas defesas do MST, por exemplo.

Como se viu anteriormente, a Pedagogia da Alternância se fundamenta, sobretudo, na matriz escolanovista que, por sua vez, está fundada na visão liberal de educação e sociedade, a qual diverge da Educação do Campo.

Ainda que existam vários estudos que apontam que a Pedagogia da Alternância pode contribuir para a discussão a respeito da Educação do Campo, reafirma-se que o trabalho orientado pela Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) não possui os mesmos objetivos da Educação do Campo protagonizada pelos movimentos populares.

E, ao mesmo tempo em que estudos sobre a temática ressaltam a contribuição da Pedagogia da Alternância para a Educação do Campo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer 01/2006 recomendando a adoção da Pedagogia da Alternância para as escolas do campo. Este Parecer destaca que a Educação do Campo é “um assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e, a pedagogia da alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a educação básica” (BRASIL, 2006, p. 2).

Outro destaque deste Parecer é a relação que a Pedagogia da Alternância propicia entre família, comunidade e escola, sendo isto, na verdade, o grande diferencial desse modelo, pois supera a relação tradicional das escolas. A família tem uma grande participação, sendo que o conhecimento é construído entre o tempo da escola e o tempo com a família, assim como a interação com a comunidade, contribuindo na aplicação dos conhecimentos construídos com o desenvolvimento familiar e a comunidade.

Reconhecendo o tempo família/comunidade e que o tempo escola se dá em período integral, o CNE ratificou que, na Alternância, são garantidos os 200 dias letivos e a carga horária obrigatória anual (800 horas) previstos em lei. Quanto ao currículo, o CNE constata que a Pedagogia da Alternância respeita os conteúdos definidos nacionalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996.

Finalmente, o CNE faz uma relação direta com a LDBEN 9.394/1996, trazendo os artigos que asseguram a possibilidade de reconhecimento da Pedagogia da Alternância. Dentre eles, destaca-se o Artigo 23 que possibilita à educação a sua organização em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos

de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização. O Parágrafo segundo deste artigo enfatiza que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais sem reduzir o número de horas letivas previsto em lei.

O Artigo 28 afirma que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino poderão promover as adaptações necessárias para atender as peculiaridades da vida rural e de cada região. E o Artigo 34 trata da ampliação progressiva da jornada escolar para que os alunos permaneçam mais tempo na escola, como é o caso das instituições que trabalham com a Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância obtém, dessa forma, uma grande visibilidade. Tal visibilidade incentiva novas pesquisas e a proposição de novas experiências, sendo que elas podem esbarrar no equívoco de situar a Pedagogia da Alternância em marcos teóricos que se distanciam da sua construção. A Pedagogia da Alternância apresenta uma possibilidade que pode contribuir para o debate acerca da necessidade de se repensar a organização da escola. Contudo, é necessário que ela seja concebida a partir da sua historicidade e dos fundamentos teóricos metodológicos que a sustentam.

3 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E CONTRADIÇÕES

A formação humana integral é um objetivo presente na Pedagogia da Alternância, assim como em várias outras concepções educacionais. Porém, tal objetivo possui significados divergentes que são decorrentes das construções epistemológicas que se assentam em diferentes visões de mundo e que, conseqüentemente, forjam práticas educativas diversas.

Ou seja, não se pode falar em formação humana integral como se este fosse um conceito único, desenvolvido linearmente ao longo da história para atender igualmente a todos os tipos de projetos educativos. Pelo contrário, as divergências entre as propostas de formação integral as individualizam e marcam os grandes embates ideológicos.

Considerando a etimologia da palavra Integral, entende-se que esta se refere a uma formação que pretende a integralidade, que, de alguma forma, busca a completude, a inteireza, opondo-se, dessa forma, à diminuição, à restrição e à parcialidade. Porém, a formação humana integral, embora tenha relação com esse significado inicial, abarca concepções de educação que ultrapassam os limites etimológicos da palavra.

Historicamente, a ideia de formação integral decorre do conceito da Paideia grega. A Paideia corresponde ao ideal de formação do homem grego e vai se construindo na medida em que a Grécia passa por transformações sociais e econômicas. Paidéia não pode ser traduzida simplesmente como formação, significa muito mais que isso, abarca cultura, instrução, educação do homem grego. O termo possui tamanha amplitude que não existe um vocábulo que reúna todos os sentidos que os gregos atribuíam à Paideia. Nas palavras de Jaeger (1995, p.1),

não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, tradição, literatura, ou educação; nenhuma delas coincidindo, porém, com o que os gregos entendiam por paidéia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global. Para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez.

O conceito de Paideia reúne, portanto, ideias que juntas apontam para o ideal de formação humana, voltadas para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades

fundamentais para a vida em sociedade, ou seja, para que o homem pudesse interferir na organização política e social da pólis.

Embora a formação integral possa ter sido a preocupação dos gregos, o debate mais frequente e aprofundado começa quando a escola formal passa a se constituir como instituição pública para atendimento de todos. Para contextualizar tal questão, serão apresentadas, neste capítulo, reflexões sobre a necessidade da constituição da escola pública e as discussões propostas pelos educadores liberais, anarquistas e socialistas acerca de formação integral.

Não se tem a pretensão de desenvolver um estudo linear e abrangente acerca da Formação Integral, senão apenas contextualizar no espaço-tempo a trajetória de algumas ideias que são consideradas imprescindíveis para a compreensão da reflexão que este trabalho se propõe.

Ou seja, há outras propostas educacionais que possuem como objetivo a formação integral dos sujeitos, porém considera-se que as perspectivas pontuadas aqui darão conta do debate que se pretende no próximo capítulo em que serão analisadas as concepções de formação integral nas pesquisas sobre Pedagogia da Alternância.

3.1 Constituição da Escola Pública

Durante o século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo²⁶, Enciclopedismo²⁷ e pela atuação dos déspotas esclarecidos²⁸, a educação passa a ser cada vez mais entendida

26 Iluminismo é “a saída do homem de sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem” (KANT, *apud*, BOTO, 2003, p. 736).

27 O enciclopedismo foi um movimento filosófico-cultural originado do iluminismo que buscava catalogar todo o conhecimento humano a partir dos novos princípios da razão na *Enciclopedia*. “A Enciclopédia do século XVIII representa, em primeiro lugar, o acabamento amplo e sistematizado da rebeldia intelectual iniciada no Renascimento, correspondendo aos anseios por um novo tipo de homem. Abrindo caminho aos poucos, tal rebeldia encontrou sua plena realização, ao menos simbolicamente, em 1789, com a Revolução Francesa. (...) Trabalho intelectual, mas sobretudo político, a Enciclopédia representa a luta contra o princípio de autoridade, contra todas as posturas feudais de ordenação da sociedade e da consciência consubstanciadas em prescrições rígidas como a do Direito Divino dos Reis, o enquadramento corporativo do trabalho e em todos os obstáculos que impediam a livre circulação dos indivíduos, das mercadorias e das idéias” (ANDRADE; MARQUES NETO *apud* BOTO, 1996, p.36)

como dever do Estado. Luzuriaga (1987) afirma que este século é, por excelência, pedagógico. No campo filosófico é o século das Luzes; politicamente é o século da Revolução Francesa e pedagogicamente é o século do idealismo na educação, assim como da educação individual e nacional. “Desenvolve-se, assim, um movimento dialético de tensões e oposições que se resolvem em reconhecimento da personalidade plena, da educação integral, cabal, humana...” (LUZURIAGA, 1987, p. 150).

A necessidade da constituição da escola pública foi expressa pela população francesa neste século. Precedendo o movimento revolucionário francês, mas em meio a agitação social, foram formadas as Assembleias Preparatórias à convocação dos Estados Gerais. Nessas Assembleias foram redigidos os *Cahiers des Doléances*, em que foram registradas as queixas e aspirações de cada província. Foi por meio destes cadernos de queixas que as camadas populares se fizeram ouvir, pois a representação do Terceiro Estado era composta apenas de burgueses; nenhum representante direto das classes populares urbanas e rurais tinha assento nos Estados Gerais. Lopes (1981, p. 34), assim, sintetiza a constituição de tais cadernos:

Apesar da importância que tiveram os “cahiers”, a maneira como foram condensados, para apresentação na reunião, por um lado dissimulava certas situações de vida das camadas populares que não eram do interesse da burguesia que fossem apresentadas. Por outro lado, estavam extremamente contaminadas por toda pregação iluminista que não tinha outra origem senão a própria burguesia.

A autora destaca, ainda, que a necessidade de um novo sistema de educação estava expressa nos resumos de todos os cadernos. Tal unanimidade obrigou a Revolução a ter a publicização da instrução constantemente na pauta de suas discussões. Porém, as demais características atribuídas à educação, como obrigatória, laica, universal, gratuita, integral, dependeram das forças políticas em cada momento da Revolução e do grupo que estava no poder.

Boto (1996) afirma que a França revolucionária passava pelo grande desafio pedagógico de eliminar de sua cultura bases de pensamento que não fossem provenientes

28 Os déspotas esclarecidos eram soberanos europeus que governavam de uma forma reformista apoiados por princípios iluministas. O despotismo esclarecido visava acelerar o processo de modernização de alguns países e assim aumentar seu poder e prestígio a fim de enfraquecer a oposição ao seu governo. De acordo com Luzuriaga (1987, p.149), os déspotas “desejam o bem do povo, mas sem o povo”.

da razão. As propostas educacionais discutidas durante o período revolucionário apontavam para a necessidade de uma educação democrática e que abrangesse o indivíduo em seu aspecto global. Era também preciso recriar valores, hábitos, costumes e tradição.

Enquanto alguns pensadores da época não acreditavam que o cidadão francês pudesse voltar ao estado de opressão em que se encontrava antes da Revolução, outros tinham a percepção da necessidade de uma educação que sustentasse o novo regime.

Nessa conjuntura revolucionária, várias propostas educacionais foram apresentadas. Lopes (1981) faz uma análise dos projetos apresentados nos diversos períodos da Revolução Francesa e sintetiza as propostas mais importantes expressas em cada momento: Relatório de Talleyrand (Assembleia Constituinte – 1789-1791), Relatório de Condorcet (Assembleia Legislativa – 1791-1792), Relatório de Lanthenas, Relatório de Lepeletier e Relatório de Daunou (Convenção Nacional – 1792-1795)

O Relatório apresentado por Talleyrand, em 1791, explicita alguns princípios fundamentais: a instrução é entendida como bem comum e deve existir para todos, deve ser universal, abranger um e outro sexo e todas as idades. Três graus são propostos no referido relatório: o primeiro deve ser comum a todos, o segundo deve existir para um grande número de pessoas e o terceiro deve existir para um determinado número de pessoas.

A gratuidade é considerada apenas no primeiro grau e os princípios da obrigatoriedade e laicidade não são mencionados no plano. Lopes (1981) analisa que, se a gratuidade para o primeiro grau representa uma real ampliação das oportunidades escolares para as camadas populares, de outro turno, representa a concessão que a burguesia estende ao povo para que ele assimile a instrução que ajudará a consolidação da ordem burguesa.

A não gratuidade do segundo e terceiro graus não deveria conter o acesso dos alunos a estes estudos. A Assembleia deveria providenciar para os alunos pobres, porém bem dotados intelectualmente, bolsas de estudo.

Quanto à formação, as escolas primárias deveriam oportunizar o estudo da língua nacional, regras elementares do cálculo e medição, princípios de religião e da

moral, princípios da constituição, assim como o desenvolvimento dos aspectos físicos e intelectuais dos alunos.

Percebe-se que, embora defendendo de fato o acesso da população apenas a escola primária, o relatório faz menção a uma formação mais abrangente, que teria como objetivo ensinar a gozar plenamente de seus direitos, a respeitar e cumprir seus deveres, enfim a viver feliz e ser útil (SANTOS, 2007).

O Relatório de Talleyrand foi deixado de lado depois que a Constituição foi aprovada em setembro de 1791. Depois de eleita com base nesta Constituição, a Assembleia Legislativa recebeu o relatório “Instrução Pública e Organização do Ensino” elaborado por Condorcet.

A principal ideia do Relatório era buscar progressivamente a minimização das desigualdades entre os seres humanos, pela promoção da única desigualdade natural e, portanto, legítima: a desigualdade de talentos (dons, aptidões, potenciais). O Relatório propunha uma educação que conduziria ao aperfeiçoamento do espírito humano. Segundo o documento, era objetivo da educação:

...cultivar, enfim, em cada geração, as faculdades físicas, intelectuais e morais e contribuir dessa forma para o aperfeiçoamento geral e progressivo da espécie humana, derradeira meta a que deve visar toda a instituição social, (...) e este é, para o poder público, um dever imposto pelo interesse comum da sociedade e pelo da Humanidade inteira. (CONDORCET *apud* BOTO, 2003, p.744).

Para Condorcet, a oferta de uma instrução nacional, concebida como dever do Estado, é também um mecanismo que deve oportunizar às pessoas uma formação abrangente e os meios de prover e assegurar seu bem-estar, além de possibilitar a elas conhecer e exercer seus direitos e deveres. Ele concebe a instrução pública como elemento essencial para a formação do homem cidadão, que, uma vez instruído, deveria buscar a perfectibilidade da sociedade, usando para tal fim a racionalidade, a moralidade, a intelectualidade, que seriam alcançados por uma educação sistematizada.

Assim, ele entendia a instrução como o caminho para a civilidade e a democracia. Para haver igualdade era necessário que as diferenças entre pessoas, baseadas nos talentos individuais, ultrapassassem as diferenças econômicas. Em seu Relatório estava expressa a defesa da escola universal, laica, gratuita e pública.

Para Condorcet, instrução universal significa a extensão da instrução a todos:

...a instrução deve ser universal, isto é, estender-se a todos os cidadãos. Deve ser repartida com toda a igualdade que permitam os limites necessários do orçamento, a distribuição dos homens pelo território e o tempo mais ou menos longo que as crianças puderem consagrar-lhe (CONDORCET, *apud* LOPES, 1981, p. 71).

Quanto à gratuidade, Condorcet a propõe nos quatro graus de ensino, pois “importa à prosperidade pública dar às crianças da classe pobre, que são as mais numerosas, a possibilidade de desenvolver as suas faculdades” (CONDORCET, *apud* LOPES, 1981, p. 73).

Ou seja, a proposta é que existam os seguintes graus de ensino: escolas primárias (ensino elementar de leitura, escrita, cálculo, novo sistema de medidas, regras de conduta e moralidade), escolas secundárias (formação de professores para a escola primária, preparo para atividades mercantis, manufatureiras e seu avanço tecnológico), institutos (formação de professores para a escola secundária e capacitação para o serviço público), liceus (produção e divulgação de conhecimento erudito, formação de sábios e professores para os institutos).

O princípio da obrigatoriedade não aparece no Relatório de Condorcet. Já a liberdade de ensino chega a ser um título de um dos capítulos do Relatório. Tal liberdade diz respeito aos conteúdos trabalhados nas escolas e a liberdade para promover a instrução. Em relação ao primeiro aspecto, afirma:

Nos seus diversos graus, ela deve abraçar o sistema completo do saber humano e assegurar aos homens em todas as idades, a facilidade de conservarem os seus conhecimentos e de adquirirem outros novos. Enfim nenhum poder público deve ter autoridade nem mesmo direito, de impedir verdades novas ou o ensino de teorias contrárias a uma política de partido, ou aos seus interesses particulares. (CONDORCET, *apud* BOTO, 2003, p. 745).

O segundo aspecto está relacionado ao estabelecimento do ensino privado ao lado do sistema público de ensino:

...podendo todos os cidadãos formar livremente estabelecimentos de instrução, resulta ainda para as escolas nacionais a necessidade de se manterem pelo menos ao nível destas instituições privadas, e a liberdade, ou melhor, a igualdade ficará sendo tão completa quanto possível, num estabelecimento público (CONDORCET, *apud* LOPES, 1981, p. 75).

O Relatório de Condorcet recomenda, ainda, que o tempo escolar fosse o mais amplo possível, que os saberes não fossem definitivos e absolutos, mas estivessem sempre abertos a atualização e que fosse oferecida instrução também àqueles jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na infância. Para estes, e todos que quisessem, seriam realizadas nas escolas primárias, aos domingos, conferências públicas com o objetivo de constante atualização do saber.

A proposta desta educação continuada, além de contribuir para a formação cívica, atualizaria as pessoas no novo processo de produção. De acordo com Lopes (1981), Condorcet vincula a instrução ao sistema produtivo, ou seja, à construção do capitalismo pela burguesia. A instrução deve permitir a prosperidade (aumento dos bens materiais) e para isso é necessário o aumento da produtividade e, para aumentar a produtividade é preciso buscar na instrução “...recursos para as suas novas necessidades ou um remédio contra os danos imprevistos a que sua própria prosperidade pode submetê-los...” (CONDORCET, *apud* LOPES, 1981, p. 77).

O Plano de Condorcet influenciou a elaboração e votação de muitos projetos na Convenção, porém não foi aprovado no momento de sua apresentação. Mais tarde, no século XIX, o documento tornou-se referência para elaboração de diversos planos educacionais não somente da França, mas de vários países europeus e latino-americanos, particularmente o Brasil (BOTO, 2003).

No primeiro momento da Convenção Nacional havia pressa em legislar sobre a instrução pública, pois era “urgente pensar-se na formação cívica como forma de apressar a tomada de consciência nacional e preparar bons republicanos” (LOPES, 1981, p.80). Neste momento, Lanthenas apresenta um plano que se centra na organização das escolas primárias.

Lanthenas considera a instrução pública uma dívida do Estado com a população e defende a universalidade do primeiro grau. Os demais graus seriam destinados àqueles que não precisariam trabalhar e poderiam desenvolver seus talentos. Seu plano fixa a duração da instrução primária em quatro anos, sistema de ajuda aos professores pelos alunos mais adiantados, construção das escolas a cargo das comunas, remuneração mais elevada aos professores, nomeação dos professores por uma comissão de homens

instruídos, utilização da língua nacional como instrumento de unidade da França (LOPES, 1981).

Este plano foi fortemente combatido dentro da Convenção, outros planos foram apresentados e tiveram o mesmo destino: relegados a segundo plano.

Quando os jacobinos assumiram a direção da Convenção, Robespierre apresentou à Convenção o Plano de Educação, elaborado por Louis-Michel Lepeletier, que vinha ao encontro de sua linha de pensamento. Boto (1996) contextualiza que Lepeletier foi assassinado por um guarda costas do rei por motivo de vingança. O seu projeto de educação foi encontrado entre seus papéis após sua morte, por seu irmão Félix. Este atendeu ao pedido de Robespierre que desejava apenas conhecer o escrito. Porém entusiasmado com a obra, Robespierre apresentou-a, sem o consentimento de Félix, à Convenção.

O Plano de Lepelitier se baseava no de Condorcet, porém, fazia uma crítica à organização do primeiro grau que, para ele, deveria ser conveniente à necessidade de todos. O Plano propunha uma educação que visasse tanto à formação do ser moral quanto ao aperfeiçoamento do ser físico. Sua proposta constava de uma redistribuição geográfica das escolas, que seriam substituídas por casas de educação nacional. Para sua instalação seriam usadas as edificações pertencentes à nação, como casas religiosas, castelos, casas de emigrados.

As crianças deveriam aprender a ler, a escrever, a contar, a medir; deveriam aprender os princípios da moral, noções de economia doméstica e rural e possuir um conhecimento sumário da Constituição.

As crianças permaneceriam dos cinco aos doze anos (as meninas ficariam dos cinco aos onze anos) em regime de internato e receberiam do governo, mediante pagamento de um imposto progressivo, roupas, alimentação, instrução, cuidados, tudo de forma padronizada, sem conforto, controlados por uma disciplina severa.

A educação comum é boa até os dozes anos, porque até lá trata-se de formar não trabalhadores, não artesãos, não sábios, mas homens para todas as profissões. Assim que a idade das profissões tenha chegado, a educação comum deve cessar porque para cada uma a instrução deve ser diferente (LEPELETIER, *apud* LOPES, 1981, p. 90).

Portanto, a partir dos doze anos, a família seria a responsável em ensinar-lhes uma profissão, pois a esse ponto a escola não seria mais capaz de atender à diversidade de profissões e áreas de atuação. Quando jovens, teriam que priorizar o trabalho e, nas horas vagas, procurar instruir-se com aulas, prática de exercícios físicos ou participação em festas.

O Plano defendia o ensino leigo e a gratuidade seria garantida pela contribuição paga pelos pais ricos, pelo rendimento do trabalho das crianças internas e pela complementação do Estado. Em relação à obrigatoriedade, o autor desejava a compulsoriedade, mas sabia que o Estado não tinha condições de oferecer escola para todos e, então, concilia, adiando por quatro anos a obrigatoriedade.

O Plano de Lepeletier, apesar de considerar a educação um “instrumento revolucionário por excelência” (BOTO, 1996, p. 183) e preocupar-se tanto com a educação moral quanto física, recebeu inúmeras críticas por tirar a autonomia da família e abalar sua estrutura ao privar, por meio do internato, o convívio fraterno entre irmãos além de causar impacto no orçamento doméstico ao retirar as crianças de casa, pois estas ajudavam de forma significativa no sustento do lar (BOTO, 1996).

Quando a Convenção mudou a orientação do governo, Daunou redige um novo Plano. O sistema educacional concebido por ele se constituía de: a) escolas primárias – existiriam em cada cantão, seriam destinadas somente aos meninos, o professor receberia apenas o alojamento e não um salário, a educação das meninas ficaria a cargo da família ou estabelecimentos privados; b) escolas centrais - existiriam em cada departamento, a instrução deveria ser paga e esse pagamento seria o salário do professor; c) escolas de profissões - seriam três escolas para cada um dos seguintes cursos: arte militar, navegação, escultura, pintura, ciências políticas, trabalhos públicos, minas, arte, veterinária; d) Instituto Nacional – seriam 120 vagas repartidas em quatro classes: ciências matemáticas e físicas, aplicação das ciências às artes, ciências morais e políticas, literatura e belas-artes.

Após o período da Convenção se segue o do Diretório, o qual não foi muito fértil em projetos pedagógicos. O período revolucionário deixou marcas no campo educacional e colocou as bases da instrução pública. Contudo, Leonel (1994) esclarece que logo após a Revolução Francesa, o alto clero católico e a maioria dos liberais se posicionaram

contrários à criação da escola pública, gratuita e laica. Eles acreditavam e justificavam que a escola surgiria de um processo natural e evolutivo e que era desnecessária a intervenção do Estado.

Para eximir o Estado, os liberais contrários se baseavam na tese de que o direito à educação não estava inscrito na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Por outro lado, a compreensão de parte da burguesia daquele momento era de que a escola se constituía em algo de suma importância para a nação, devido a sua fundamental contribuição. Sobre as pessoas contrárias à constituição da escola pública, Pécaut, *apud* Leonel (1994, p. 178) afirma: “...eles não se dão conta a que ponto a educação escolar é urgente, quanto importa, seja para os perigos de fora, seja para as necessidades e os perigos de dentro”.

Entende-se que os perigos de fora se referem às disputas entre os países por mercados e fontes de matérias-primas e os perigos de dentro pela disputa interna de classe. Leonel (1994) indica que a importância em compreender tais disputas se dá por que elas colocam em movimento a escola pública, tornando-se razões que obrigam cada país a fortalecer sua unidade nacional e explicam a universalização dos sistemas nacionais de educação para fortalecer o nacionalismo e enfraquecer os movimentos sociais. Havia, portanto, a necessidade de se forjar um cidadão trabalhador e participante nas lutas imperialistas do seu país, porém não participante do movimento operário.

Então, a efetivação da escola pública na França aconteceu no período de quase um século, que vai da Revolução Francesa, em 1789, à III República na França, em 1882. Na III República, a lei Jules Ferry institui a obrigatoriedade e a laicidade dos programas, tornando obrigatório, gratuito e laico o ensino fundamental (LEONEL, 1994).

A partir de então, teóricos burgueses colocaram outra questão em pauta: a função da escola não deveria se limitar a instrução, pois se entendia que a educação deveria vir acompanhada da educação moral, para que pudesse atingir aos seus objetivos de criação. Ou seja, a instrução, por si só, não garantia a realização do propósito do ensino burguês de desenvolver um caráter moralizante de conformação social à classe trabalhadora.

Estes apontamentos nos permitem compreender a necessidade histórica que levou a burguesia a abrir a escola para as camadas populares e, ainda, obrigá-las a

frequentar pela força da lei. Em outras palavras, oportunizar aos cidadãos o acesso ao conhecimento historicamente construído para sua emancipação não foi o objetivo da criação da escola pela burguesia.

A criação da escola como a conhecemos, hoje, é produto das necessidades do modo de produção capitalista. O modo de produção capitalista tem como fundamento a produção da mais valia por parte do trabalhador. A classe dominante se apropria da mais-valia e assim reproduz o capital (MARX, 1996). Trata-se de uma relação de exploração e para manter a sua dominação a classe dominante precisa manter o controle do trabalhador por meio de um conjunto de instituições burguesas, onde se destaca a escola.

A escola foi criada, portanto, para atender à necessidade de preparação da força de trabalho e para a produção e reprodução da ideologia dominante. Ela atua desde os níveis mais básicos aos superiores e seu objetivo é reproduzir a realidade e preparar o indivíduo para a integração na sociedade e no seu lugar de classe específico, o que produz diferentes tipos de escolas para diferentes classes sociais.

A escola é uma instituição burguesa não só em seus objetivos (reproduzir a sociedade capitalista), mas também no seu próprio funcionamento: a alienação, a competição e outras características desejáveis para a reprodução da sociedade capitalista estão presentes nela.

Contudo, embora a constituição da escola pública não tenha se efetivado para atender aos interesses da maioria da população, ao longo da história outros projetos educativos foram forjados para tal. A partir dessa compreensão é possível refletir sobre a formação humana integral proposta a partir da concepção liberal, mas também a partir de outros projetos educativos que não se alinham à reprodução da sociedade e que possuem também o objetivo da formação humana integral.

3.2 Formação Humana Integral na perspectiva liberal

A concepção de educação integral de inspiração liberal é representada por teorias e experiências burguesas. Afinal, o liberalismo pode ser tomado, sobretudo, como visão de mundo da classe burguesa.

Essa visão de mundo começou a ser construída no seio das disputas entre burgueses e senhores feudais. Os burgueses alicerçavam suas reivindicações nas

liberdades individuais (liberdade de crença, de produzir, de comercializar, entre outras). Por isso, Alves (2007) afirma não ser nenhum absurdo o entendimento de que a burguesia foi liberal muito antes de o liberalismo, enquanto doutrina, ser sistematizado. Nas palavras do autor, “o certo é que o liberalismo, concebido como visão de mundo burguesa ou abordado como doutrina, não pode ser dissociado da classe que o produz” (ALVES, 2007, p. 77).

O liberalismo, enquanto visão de mundo, introduziu-se em todos os campos de atividade da burguesia e, obviamente, a educação também sofreu influência desta visão, seja em seu aspecto sociológico, filosófico, pedagógico ou político. Para contextualizar o pensamento liberal na área educacional, é necessário primeiramente abordar os princípios dessa concepção. Como qualquer tipo de pensamento político, econômico, ou social, o liberalismo não pode ser tomado como se fosse uma corrente de pensamento homogênea. Portanto, o que se pretende inicialmente é apresentar alguns princípios básicos que todo liberal aceita para, na sequência, explicitar o pensamento educacional liberal.

3.2.1 Princípios fundamentais do liberalismo

A concepção liberal sustenta-se no princípio fundamental de que, quando o indivíduo passa a viver em sociedade, a liberdade torna-se o seu bem supremo. Ela é essencial para que os indivíduos possam ter um espaço privado, inviolável.

A liberdade diz respeito ao direito que indivíduos têm de fazer suas próprias escolhas, como, para onde ir, como se expressar, entre outros. Os liberais só defendem a imposição de limites à liberdade do indivíduo quando esta põe em risco a liberdade de outros indivíduos.

Chaves (2007) esclarece que ser livre, na concepção liberal, é não ser coagido a agir nem impedido de agir por terceiros. Ser livre, portanto, não deve ser confundido com ter condições materiais de fazer alguma coisa.

Para o autor, esse conceito de liberdade é descrito como negativo ou formal. Negativo, porque a liberdade é definida como não-coação, sendo livre a pessoa que não é obrigada a fazer, nem impedida de fazer, alguma coisa. Formal, porque uma pessoa livre para fazer algo pode não conseguir fazê-lo, por lhe faltarem condições materiais para tanto.

Por isso, destaca que é preciso não confundir liberdade com a posse de condições materiais, recursos, poder ou capacidade para o exercício efetivo da liberdade. A liberdade é algo que deve ser garantido a todos pelo sistema político adotado (basicamente pela Constituição). A posse das condições necessárias para o exercício efetivo da liberdade cabe a cada indivíduo obter.

O Liberalismo exprime sua defesa da liberdade dos indivíduos por meio da defesa dos seguintes direitos individuais: todos os homens, indiscriminadamente, têm por natureza e, portanto, independentemente de sua própria vontade, e menos ainda da vontade de alguns poucos ou de apenas um, certos direitos fundamentais, como o direito à vida, à liberdade, à segurança, à felicidade – direitos esses que o Estado, ou mais concretamente aqueles que num determinado momento histórico detêm o poder legítimo de exercer a forma para obter a obediência a seus comandos devem respeitar e, portanto, não invadir, e ao mesmo tempo proteger contra toda possível invasão por parte dos outros (BOBBIO, 2005, p.08).

Em relação a esses direitos, Chaves (2007) observa que só podem ser limitados pelos direitos de outro indivíduo. Assim, o direito de um indivíduo de buscar sua felicidade como bem entenda é limitado pelo direito de outros de também buscar a felicidade e de não serem obrigados a fazer o que não queiram. Em outras palavras, o direito de buscar a felicidade não dá ao indivíduo o direito de tentar obrigar alguém a fazer algo que não queira porque só assim o indivíduo será feliz.

O autor observa, também, que esses direitos são concebidos de forma negativa porque, embora direitos de cada indivíduo, o único dever que seu exercício impõe a outros indivíduos é o dever negativo de não interferir. Uma pessoa respeita plenamente os direitos individuais de outra pessoa quando não coloca a vida e a segurança desta pessoa em risco, não a obriga a agir ou não a impede de agir.

Assim, o indivíduo ter direito à vida implica que nenhum outro indivíduo tem direito de lhe tirar a vida, ou mesmo de ameaçá-la ou de colocá-la em risco. Esse direito, sendo negativo, não implica que alguém tenha o dever de lhe dar os meios de se manter vivo, pois os meios de subsistência é o próprio indivíduo que tem de prover para si próprio através de seu trabalho.

Historicamente, o conceito de liberdade esteve atrelado ao direito de propriedade privada no pensamento liberal. A defesa da liberdade de propriedade privada é um fator aglutinante de todas as formas de pensamento liberal. De acordo com Chaves (2007), sem

o direito à propriedade, os outros direitos ficam esvaziados. Se o indivíduo não tem o direito de propriedade sobre o fruto de seu trabalho, fica comprometido o direito à integridade pessoal, à expressão, à locomoção, à associação com outros e à ação em busca da felicidade.

Contudo, o direito à propriedade não implica que alguém tenha o dever de prover ao indivíduo os bens de que necessita ou que deseja. Essa é uma responsabilidade exclusiva de cada indivíduo.

Para a compreensão da relação entre liberdade e propriedade privada é essencial recorrer a um autor considerado o primeiro teórico liberal: John Locke (1632-1704). Locke contribuiu para a formação de uma concepção de Estado que rompia com os paradigmas absolutistas e que influenciou posteriormente outros pensadores ligados ao liberalismo.

Segundo Locke (1999), o que caracteriza o ser humano é a sua capacidade racional. Ou seja, todos os homens nascem dotados de inteligência, porém, são como folhas de papel em branco, onde vão ser inscritos os traços de sua personalidade a partir das experiências concretas que este vivencia em sociedade, não sendo, portanto, bom ou mau por natureza, mas sim inteligente.

Martins e Monteiro (1999) afirmam que Locke critica o inatismo e procura demonstrar que ele é uma doutrina do preconceito, levando diretamente ao dogmatismo individual. Se os princípios fossem verdadeiramente inatos, constituiriam uma certeza irredutível, sem nenhum outro fundamento a não ser a afirmação do indivíduo. Nas palavras do pensador:

A maneira pela qual adquirimos qualquer conhecimento constitui suficiente prova de que não é inato... os homens, simplesmente pelo uso de suas faculdades naturais, podem adquirir todo conhecimento que possuem sem a ajuda de impressões inatas e podem alcançar a certeza sem nenhuma destas noções ou princípios originais (LOCKE, 1999, p. 37).

Locke critica ainda o inatismo, afirmando que os princípios inatos, se existissem, deveriam estar em todos os indivíduos, como aspectos constantes e universais, o que para ele não ocorre. Além de negar os princípios inatos, o autor afirma que eles não têm utilidade, pois seria possível chegar ao conhecimento sem nenhuma necessidade de se recorrer a eles. Martins e Monteiro (1999, p. 10) explicam: “Para julgar que o doce não é

amargo, por exemplo, bastaria perceber o doce e o amargo em separado; imediatamente se concluiria que são diferentes”.

Assim como não existem ideias inatas no espírito humano, também não existe poder que possa ser considerado inato e de origem divina, como queriam os teóricos do absolutismo.

Locke (1999) sustenta que o poder político nasce de um pacto entre os homens e que, antes desse acordo, viveriam em estado natural.

O estado natural seria a condição na qual o poder executivo da lei da natureza permanece exclusivamente nas mãos dos indivíduos, sem se tornar comunal. Todos os homens participariam dessa sociedade singular que é a humanidade, ligando-se pelo liame comum da razão. No estado natural todos os homens teriam o destino de preservar a paz e a humanidade e evitar ferir os direitos dos outros (Martins; Monteiro, 1999, p. 15).

Entre os direitos naturais está o de propriedade. O direito à propriedade seria natural e anterior a sociedade civil, mas não inato. Sua origem residiria na relação concreta entre o homem e as coisas, através do processo de trabalho.

Assim, todos os homens nascem dotados de inteligência. O fato de ser racional leva o homem a transformar a natureza através do trabalho e este se materializa em propriedade. Em outras palavras, quanto mais o homem usa seu potencial de inteligência através do trabalho, mais proprietário ele é. E a melhor ação é sempre aquela que com o menor esforço se obtém o maior retorno possível em termos de posse. A racionalidade, nesta perspectiva, possui estreita relação com o individualismo e a posse.

Portanto, em lugar de opor trabalho e propriedade, Locke (1999) afirma que o trabalho é a origem e o fundamento da propriedade. As coisas sem trabalho teriam pouco valor, e seria mediante o trabalho que elas deixariam o estado em que se encontram na natureza, tornando-se propriedades.

Ocorre que nem todos os homens utilizam a sua inteligência para, através do trabalho, adquirir propriedades. Alguns tentam se apropriar da propriedade alheia, colocando-a sob ameaça. Para evitar a concretização dessa ameaça, o homem teria abandonado o estado natural e criado o Estado através de um contrato entre homens igualmente livres.

O pacto social não criaria nenhum direito novo, que viesse a ser acrescentado aos direitos naturais. O pacto seria apenas um acordo entre indivíduos, reunidos para empregar sua força coletiva na execução das leis naturais, renunciando a executá-las pelas mãos de cada um. Seu objetivo seria a preservação da vida, da liberdade e da propriedade, bem como reprimir as violações desses direitos naturais (Martins; Monteiro, 1999, p. 16).

Portanto, o Estado tem a tarefa principal de garantir a propriedade, assim como a liberdade dos cidadãos. Ou seja, o Estado é um mal necessário, que deve restringir-se ao necessário, sem intervir nas relações que já funcionavam bem antes do próprio Estado, qual seja, a tríade: Razão - Trabalho – Propriedade.

A aquisição da propriedade é fruto das energias pessoais e quem as possui precisa conservá-la por meio de leis e aqueles que nada possuem, podem vender sua força de trabalho, pois foi o que lhes restou no processo de expropriação.

Além da liberdade e propriedade, a concepção individualista da sociedade é um princípio fundamental do Liberalismo. Bobbio (2017) esclarece que o individualismo considera o Estado como um conjunto de indivíduos; o resultado das atividades dos indivíduos forma o Estado. É a concepção segundo a qual os indivíduos têm precedência sobre a sociedade. Primeiro porque uma sociedade nada mais é do que uma coleção de indivíduos e as relações que mantem entre si. A sociedade é sempre posterior ao indivíduo. Inicialmente existem os indivíduos e a sociedade é criada por eles. De acordo com este modelo, a sociedade é resultado de um contrato entre seus membros, tendo em vista interesses comuns. Nela, o Estado não pode interferir na autonomia privada, limitando a ação individual.

De acordo com Heywood (2010), a defesa da primazia do indivíduo não foi formada a partir de uma mera abstração, mas sim desenvolvida a partir de um contexto histórico bastante específico. Trata-se da formação da sociedade industrial capitalista, resultante do crescimento econômico e político da burguesia europeia. No período feudal, por exemplo, o indivíduo não era visto como a célula mais importante de uma sociedade, mas sim as famílias, os povoados, as comunidades locais e os estamentos. Isso significa dizer que as relações sociais, alianças políticas e até as alianças matrimoniais aconteciam em decorrência dos interesses familiares, coletivos ou estamentais e não em função das motivações individuais dos seres humanos. Esta mudança político-cultural não ocorreu

por acaso, mas sim devido a um processo de elevação da burguesia enquanto classe dominante.

Chaves (2007), partindo dos princípios que definem a essência do liberalismo, aponta algumas implicações básicas dessa concepção nas áreas econômica, política, social e educacional. Na área econômica, defende-se a tese de que o governo deve se abster de toda e qualquer tentativa de atuar diretamente na economia ou mesmo de regular, fiscalizar ou nela intervir de qualquer forma. Esse princípio é resumido na expressão francesa *laissez faire*, que pode ser entendida como deixar fazer, sair da frente e deixar a iniciativa privada agir.

Na área política, defende-se que o melhor é o governo que menos governa, deixando, portanto, aos indivíduos mais liberdade. O melhor estado, assim, é o estado mínimo, que deixa aos indivíduos o máximo de liberdade compatível com as exigências da vida em sociedade. Ainda na área política, o Liberalismo sustenta a tese de que os direitos fundamentais do indivíduo não podem ser revogados, violados ou restringidos nem mesmo, numa sociedade democrática, pela maioria, através de processo parlamentar.

Na área social, defende-se a tese de que a ação deve não só ser livre à iniciativa privada de indivíduos ou pessoas jurídicas, mas ficar restrita a essa iniciativa. Assim, não cabe ao estado planejar, operar, regular ou fiscalizar atividades relacionadas à prestação de serviços de saúde, de educação e de seguridade, por exemplo.

Quando aplicado à área educacional, o Liberalismo sustenta que compete à iniciativa privada prover, com exclusividade, serviços e eventualmente bens na área da educação. Sendo o provimento de serviços e bens educacionais pela iniciativa privada uma forma de participação no mercado, é perfeitamente legítimo que esse provimento seja cobrado daqueles que dele vão se beneficiar. Defende também que, embora a educação seja um bem que, em tese, todos deveriam perseguir, ninguém deve ser obrigado a estudar. E, por fim, dada a diversidade que existe entre as necessidades, os interesses e os desejos dos seres humanos, é incompatível com os princípios liberais a existência de um só tipo de escola, um só tipo de currículo, uma só metodologia de aprendizagem, um só ritmo a que todos os alunos devem se adequar.

Portanto, a educação é entendida como um direito social e não como um direito individual defendido pelos liberais. Para o Liberalismo os direitos sociais não são

direitos, porque, não sendo formais ou negativos, impõem a terceiros deveres positivos que estes não assumiram livremente. Em outras palavras, os direitos sociais violam o direito da pessoa de agir e de dispor livremente de seus bens porque é obrigada a pagar impostos para que o Estado atenda aos supostos direitos.

Como afirmado anteriormente, o liberalismo não é uma corrente de pensamento homogêneo e, portanto, a pertinência do ato de tributação não é consensual. Há correntes que defendem se tratar de uma espécie de roubo, considerando que o Estado não pergunta ao cidadão se ele concorda ou não com o pagamento de imposto. Nas palavras de Rothbard (2010, p. 232):

Todas as outras pessoas e grupos da sociedade (exceto criminosos conhecidos e esporádicos, como ladrões de banco e assaltantes) obtêm seus rendimentos voluntariamente: ou pela venda de bens e serviços ao público consumidor, ou por doação voluntária (e.g., participação em um clube ou associação, legado ou herança). Somente o estado obtém sua receita através da coerção, através da ameaça da aplicação de terríveis penalidades se o rendimento não for disponibilizado.

Outra linha de pensamento aponta que o pagamento do imposto, se desacompanhado da contrapartida estatal, seria ilegítimo. E, de outro turno, há pensadores²⁹ que defendem que a propriedade é uma construção social e, por este motivo, depende de um sistema de Estado que a legitime e proteja. Portanto, ressaltam que esta mesma estrutura jurídica e de Estado, por ser este o ente que protege e possibilita a propriedade, é do mesmo modo o ente legítimo para tributar os bens dos indivíduos. Ou seja, se é legítimo que um Estado lhe garanta o direito de propriedade, não é possível achar ilegítimo que este lhe cobre tributos.

3.2.2 Pressupostos teóricos da proposta educacional liberal

A doutrina liberal aparece como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabelece uma forma de organização social baseada na liberdade, individualidade, e na propriedade privada. Há que se considerar esse pressuposto para a compreensão das

²⁹ Ver: MURPHY, Liam. NAGEL, Thomas. O Mito da Propriedade. São Paulo, Martins Fontes: 2005.

teorias pedagógicas da sociedade. Em outras palavras, não se pode descolar as teorias pedagógicas da sociedade que a produziu. A pedagogia liberal é uma concepção própria da sociedade capitalista, uma sociedade de classes.

Na crítica à escola do trabalho socialista e na busca de referenciais teóricos para as questões de método, conteúdo e estrutura escolares, o projeto liberal contou com a colaboração de muitos educadores. Pelos limites deste trabalho, serão priorizadas as contribuições de Emile Durkheim, Georg Kerschensteiner, John Dewey (já abordado no capítulo anterior) para caracterizar a proposta de Formação Integral na perspectiva liberal. E, para finalizar, será apresentada a defesa realizada por Anísio Teixeira sobre a formação integral, no Brasil.

Refletir sobre a obra pedagógica de Durkheim significa entender que seu pensamento educacional é fruto de sua elaboração sociológica. É pelo seu aspecto de fato social que ele aborda a educação. A educação é algo eminentemente social e, assim, definida por Durkheim:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2011, p. 53).

Sem a educação, o homem seria apenas um animal. Foi por meio da cooperação e das tradições sociais que o homem se tornou homem. Moralidades, linguagens, religiões e ciências são obras coletivas, fatos sociais.

Este ser social... não se encontra já pronto na constituição primitiva do homem... Foi a própria sociedade que, a medida que ia se formando e se consolidando, tirou do seu seio estas grandes forças morais... Ao entrar na vida, a criança traz apenas a sua natureza de indivíduo. Portanto, a cada nova geração, a sociedade se encontra em presença de uma tábua quase rasa sobre a qual ela deve construir novamente. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela substitua o ser egoísta e associal que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social. Esta é a obra da educação (DURKHEIM, 2011, p. 54).

Para o autor, a hereditariedade transmite os mecanismos instintivos que garantem a vida orgânica e uma vida social bastante simples. Mas, apenas ela, não basta para transmitir as habilidades que a vida social do homem supõe, porque são habilidades complexas demais para serem predisposições orgânicas.

Ao afirmar que a educação é fato social, Durkheim (2011) afirma que ela coloca a criança em contato com uma determinada sociedade e não com uma sociedade em geral. A educação expressa a temporalidade de um povo, sua evolução histórica e o desenvolvimento econômico e cultural de suas instituições. Assim, ele afirma:

...cada sociedade elabora um certo ideal do homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto ele se diferencia de acordo com os meios singulares que toda sociedade compreende em seu seio. É este ideal, único e diverso ao mesmo tempo, que é o pólo da educação (DURKHEIM, 2011, p. 52).

No livro “Da Divisão do Trabalho Social”, escrito em 1893, Durkheim debateu a relação entre os indivíduos e a sociedade e elaborou uma teoria norteadora de todas as suas reflexões chamada teoria da solidariedade. Esta teoria constituiu-se como fundamento da justificação social da proposta burguesa de educação escolar (MACHADO, 1989).

Durkheim (1999) escreve sobre dois tipos de solidariedade: solidariedade mecânica ou por similitudes e solidariedade devida à divisão social do trabalho ou orgânica. Na solidariedade mecânica os homens estão unidos a partir da semelhança de valores expressos na religião, tradição ou sentimento comum. Este é um tipo de solidariedade à qual a sociedade tem coerência porque os indivíduos ainda não se diferenciam. A solidariedade orgânica é aquela em que o consenso resulta de uma diferenciação. Para esta concepção, os homens são diferentes entre si e a união deles só é possível a partir da dependência que um tem do outro para realizar alguma atividade social.

Por isso, Durkheim (1999) considera a divisão do trabalho como um dever social, que os indivíduos deveriam praticar, mas que deveria ser devidamente regulamentada.

...quando os homens se ligam pelo contrato, é porque, na sequência da divisão de trabalho, simples ou complexo, têm necessidade uns dos outros. Mas, para que cooperem harmonicamente, não basta que entrem em relação... É preciso ainda que as condições desta cooperação estejam fixadas para todo o período de duração das suas relações... Com efeito, não se deve esquecer que se a divisão do trabalho torna os interesses solidários, ela não os confunde: deixa-os distintos e rivais. Tal como no interior do organismo individual cada órgão está em antagonismo com os outros ao mesmo tempo que coopera com eles, cada um dos contratantes, ainda que tendo necessidade do outro, procura obter aos

menores custos aquilo de que necessita, quer dizer, adquirir o máximo de direitos possível em troca do mínimo de obrigações possível (DURKHEIM, 1999, p. 199).

A educação, neste contexto é um dos mecanismos que colaboram na regulamentação da divisão do trabalho social. Em cada sociedade há um tipo regulador de educação ao qual os indivíduos se submetem. Durkheim (2011) entende que nem todos os homens são feitos para refletir; será preciso que sempre haja homens de sensibilidade e homens de ação. Os homens não podem dedicar, todos, ao mesmo estilo de vida; existem diferentes funções a preencher. É preciso construir uma harmonia para o trabalho e cada profissão requer aptidões e conhecimentos especiais e, por isso, não há como evitar a diversidade pedagógica.

Machado (1989) afirma que Durkheim formula o princípio da escola única diversificada ao enfatizar o duplo aspecto que a educação deve ter em cada sociedade: uno e múltiplo. Uno porque a formação moral e política do indivíduo deve ser única. Nas palavras de Durkheim (2011, p. 51):

...seja qual for a importância destas educações específicas, elas não são a educação toda. Pode-se até dizer que elas não são autossuficientes; em todos os lugares em que se pode observá-las, elas só divergem umas das outras a partir de certo ponto aquém do qual elas se confundem. Todas elas repousam sobre uma base comum. Não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social a qual elas pertencem.

Múltiplo devido à tendência à diversificação especialização. Nas palavras de Durkheim (1999, p. 6): “Cada vez mais, julgamos necessário não submeter todas as nossas crianças a uma cultura uniforme, como se devessem levar todas a mesma vida, mas formá-las de maneira diferente, tendo em vista as diferentes funções que serão chamadas a preencher”.

Pode-se afirmar que o ideal de formação humana, defendido por Durkheim, atende aos interesses da burguesia porque compreende tanto a subordinação de todos os indivíduos à ideologia dominante como a divisão social do trabalho.

Durkheim propõe uma ação pedagógica racional e consciente, capaz de formar o sentido laico e racional da modernidade, e destaca o papel da sociedade nesse processo:

...é a ela que cabe constantemente lembrar ao professor que ideias e sentimentos ele deve arraigar na criança para que a mesma entre em harmonia com o seu meio social. Se ela não estivesse sempre presente e vigilante para obrigar a ação pedagógica a se exercer em um sentido social, esta última se colocaria necessariamente a serviço de crenças particulares, e a grande alma da pátria se dividiria e se dissolveria em uma pluralidade incoerente de pequenas almas fragmentárias em conflito umas com as outras (DURKHEIM, 2011, p. 62).

Portanto, o autor coloca no Estado a responsabilidade da educação: cabe a ele a construção laica e formativa do indivíduo. Como a sociedade é superior e coercitiva, o sistema educacional deve ser público em sua maioria, e quando privado deve ser submetido efetivamente à fiscalização e estruturação de seus organismos. Portanto ele expressa:

Uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode desinteressar dela. Pelo contrário, tudo o que é educação deve ser, em certa medida, submetido à sua ação. Isto não significa, no entanto, que ela deva necessariamente monopolizar o ensino (DURKHEIM, 2011, p. 63).

E, acrescenta:

Porém, o fato de o Estado dever, em prol do interesse público, sua responsabilidade direta não implica que ele permaneça indiferente ao que acontece dentro das instituições. A educação que elas fornecem deve, pelo contrário, ficar submetida ao seu controle. Não é nem mesmo admissível que a função de educador seja desempenhada por alguém que não apresente garantias específicas que somente o Estado pode julgar (DURKHEIM, 2011, p. 63).

A respeito da diversidade de concepções, o autor afirma que não se trata de conceder ao grupo majoritário o direito de impor suas ideias as crianças pertencentes ao grupo minoritário. A escola não deve ser a coisa de um partido, e o professor não poderá usar a autoridade da qual dispõe para colocar aos seus alunos suas visões pessoais, por mais bem fundadas que possam parecer. Há na base da civilização, certos princípios que, implícita ou explicitamente, são comuns a todos, princípios que não se negam de forma aberta. O papel do Estado consiste em identificar estes princípios essenciais, fazer com que eles sejam ensinados nas escolas, garantir que em lugar algum os adultos deixem as crianças ignorá-los.

Entende-se, portanto, que, para Durkheim, o professor tem a liberdade de ensinar desde que consoante com as normas e padrões recomendados pelo Estado e o

dever de oportunizar o acesso a todos os estudantes à instrução adequadas às suas peculiaridades individuais.

Machado (1989) alerta que os educadores liberais, ao defenderem a diversificação da formação esbarraram em duas questões centrais: o problema da identificação das aptidões individuais e o problema da ligação entre educação e trabalho. A primeira questão foi dirigida para o campo da psicologia, sendo intensificados os estudos na área de construção de testes de inteligência e orientação vocacional.

Quanto à questão da ligação entre educação e trabalho, uma das contribuições mais relevantes foi de Georg Kerschensteiner (1852-1932). Para contextualizar a contribuição deste pedagogo importa esclarecer que no século XIX, nos países de expressão alemã, foram levadas a cabo reformas na educação a partir de uma reflexão aprofundada sobre a educação e experiências na educação das massas. Filósofos e educadores defendiam o conceito de *Bildung*³⁰, que seria a solução do problema pedagógico, ou seja, o problema de saber qual é a melhor maneira de formar o ser homem.

De acordo com Gomes (2010), a ideia de *bildung* foi inspirada nas teorias liberais de pensadores dos séculos anteriores, ao mesmo tempo em que se refutavam as teorias relacionadas com a visão de uma educação tradicional, livresca e elitista e se reformulava o conceito de educação, que passaria a integrar noções de trabalho, cidadania e preparação para a vida ativa.

Ainda de acordo com a autora, a convergência entre *Bildung* e *Ausbildung* (formação profissional) é uma inovação de pedagogos alemães. Uma das primeiras experiências que marcou tal convergência foi desenvolvida por Kerschensteiner a partir do entendimento de que os alunos retinham muito pouco do que tinham aprendido na escola primária e que nas escolas de ensino complementar se transmitia uma grande

³⁰ O conceito alemão de *Bildung* não encontra equivalente semântico em outras línguas. Este conceito, que abrange educação, formação, cultura e desenvolvimento, caracteriza um processo de educação e experiências tanto formais como informais que levam o sujeito à construção de uma representação de si próprio, à autodescoberta, ao desenvolvimento da capacidade de autonomia e à apreensão de valores intemporais. Ou seja, exprime uma concepção mais vasta de educação e marca o aspecto gradual da ação educativa (GOMES, 2010).

quantidade de conhecimentos inúteis, sem tempo para os alunos aprofundarem os temas importantes.

O pedagogo alemão assumiu o cargo de Diretor do Ensino de Munique, em 1895, comandou uma reforma escolar e desenvolveu uma proposta educacional chamada *Arbeitsschule* (Escola do Trabalho). Explicar o significado da Escola do Trabalho requer, como consideração anterior, o esclarecimento de que Kerschensteiner (1925) parte do referencial teórico de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), e John Dewey (1859-1952) e faz uma aproximação com o conceito de trabalho.

Kerschensteiner (*apud* Estrada; Manguan, 2011) afirma que a noção de trabalho envolve o desenvolvimento da auto atividade. O trabalho não é redutível a uma atividade corporal, mas liga tanto o trabalho manual como o intelectual, ou seja, o mecânico e o reflexivo. Ele poderia ser comparado ao conceito de esforço, não apenas como uma atividade física que produz fadiga ou desgaste, mas também como um exercício processual, reflexivo ou intelectual.

O conceito de trabalho que o autor propõe tem relação com desenvolver integralmente o aluno por meio de atividades que ele escolhe, de forma que desenvolva suas disposições individuais para alcançar sua plenitude e se conectar com os círculos da cultura humana, tanto das artes como as ciências, as técnicas, a vida social, entre outras (ESTRADA; MANGUAN, 2011).

A Escola do Trabalho tinha ligação direta com o entendimento do autor sobre as finalidades da educação. Kerschensteiner (1925) identifica a finalidade da educação com a do estado. Não se trata do estado vigente, mas o estado entendido como uma comunidade moral, um produto histórico que tende para a sua própria perfeição. O autor coloca duas premissas: a comunidade moral é o fim moral supremo exterior do homem e a personalidade moral é o bem moral supremo interior; o estado atual evoluirá no sentido de uma comunidade moral quanto mais for difundida na educação pública a ideia de que o bem moral supremo interior e exterior se condicionam reciprocamente.

Ao estado, o educador atribui duas finalidades: egoísta e altruísta. A primeira de proteção exterior e interior e bem-estar corporal e espiritual dos seus cidadãos. A segunda, de introdução paulatina do reino da humanidade na sociedade humana, mediante o seu próprio desenvolvimento até se tornar uma comunidade moral.

Coadunando com isto, a finalidade da escola pública é o de contribuir para educar as gerações mais jovens, de modo a que sirvam a finalidade do estado.

O processo educativo realiza-se no seio de uma comunidade cultural que envolve as ciências, as artes, as religiões e os costumes. A humanidade se desenvolve a partir da aquisição destes bens culturais. O estado ideal tenderá sempre para uma comunidade humana, uma vez que o homem, enquanto ser social, não se desenvolve sozinho, mas em interdependência com os outros. Cada indivíduo deve contribuir para o bem comum e encontrar satisfação de acordo com a sua própria natureza. Esta satisfação decorre da certeza de que se trabalha para um objetivo universal e humanitário, acima da consciência e limites individuais.

Na sociedade deve haver lugar para a individualidade de cada um, mas em harmonia com a individualidade do outro. Há, portanto, um compromisso entre as inclinações individuais e o bem comum, que será alcançado através da educação cívica. A educação tem como objetivo ético preparar para a cidadania útil. Todas as pessoas devem desempenhar uma função na sociedade que, direta ou indiretamente, contribua ativamente para os objetivos da comunidade. Assim, todo o cidadão que não dê a sua contribuição, de acordo com as suas capacidades, não é apenas um cidadão inútil, mas imoral.

É através da educação que o indivíduo se torna um ser útil. A escola e o trabalho oportunizam a possibilidade de praticar uma cidadania ativa e de exercer trabalho produtivo na comunidade, contribuindo para a geração de riqueza e bem-estar. Cabe ao estado educar cidadãos úteis através da escola de trabalho e promover o trabalho comum e moral, com o entendimento de que todas as atividades se revestem de igual importância na comunidade. A escola é um instrumento de melhoria e aperfeiçoamento e o estado o local no qual cada um encontra o seu espaço por meio da sua relação com o trabalho.

Entende-se que, para Kerschensteiner, cabe à educação solucionar o problema das diferenças sociais. A pacificação social seria realizada através da educação cívica, ficando as gerações mais jovens equipadas para a vida social pela sua relação com o trabalho e a profissão.

Santos (2009), ao discorrer sobre a trajetória de Kerschensteiner, afirma que, no início de seus trabalhos, as preocupações do educador eram marcadas pela aversão aos métodos tradicionais de ensino devido às más lembranças de ensino mecanizado que teve quando criança. Diante de tais recordações, duas premissas marcaram sua atuação como educador: é impossível educação sem liberdade e educar pressupõe por parte do professor o conhecimento profundo dos alunos.

Uma das primeiras propostas de reforma educacional de Kerschensteiner foi a criação de um curso de aperfeiçoamento, no qual as meninas aprendiam culinária e os meninos trabalhos manuais em madeira e metal. O êxito deste curso fez com que o ensino do trabalho fosse introduzido como disciplina escolar nas instituições de ensino de Munique.

Na sequência, seus esforços se concentraram em levar os alunos a realizar seus trabalhos sem ter como objetivo principal o rendimento econômico, e, sim, a satisfação pessoal de contribuir com o progresso da comunidade. Assim, para Kerschensteiner a escola do trabalho seria um meio de alcançar a formação cívica através da formação profissional.

O fundamento da educação cívica está nas comunidades de trabalho, ou seja, as escolas devem se organizar para a formação de virtudes cívicas necessárias ao cidadão que serve a uma ideia moral. Efetivar a educação cívica é criar nas escolas condições semelhantes às da vida social, como sugere Kerschensteiner (*apud* Santos, 2009, p.24):

- a) el trabajo colectivo con todas sus manifestaciones de la división del trabajo;
- b) el modo de adaptar al individuo aislado y su actuación en un gran plan económico y c) la autonomía colectiva con sus aspiraciones a equilibrar intereses y con su voluntaria subordinación de cada uno a la autoridad reconocida por la colectividad.

A implantação do curso de aperfeiçoamento, o ensino do trabalho e a defesa da formação cívica não esgotam o entendimento da proposta da Escola do Trabalho. Kerschensteiner (1925) afirma que na Escola do Trabalho o aluno aprende pela experiência com o próprio trabalho, seja um trabalho espiritual ou manual. Essa aprendizagem era uma oportunidade para todos, pois a escola livresca que privilegiava o ensino clássico atendia a um grupo muito pequeno de pessoas. O autor vê no trabalho a alavanca de uma nova sociedade, pois este possui um caráter formador da personalidade

humana. Defendia que todos deveriam passar pela Escola do Trabalho para se tornarem capazes de lidar com uma sociedade em constante mudança e fazê-la progredir. E, assim, define a formação profissional, a formação do caráter e a moralização da comunidade como princípios da Escola do Trabalho:

- 1) La escuela del trabajo es una escuela que enlaza todo lo posible su actividad educadora a las disposiciones individuales de sus alumnos, y multiplica y desarrolla hacia todos los lados posibles estas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo.
- 2) La escuela del trabajo es una escuela que trata de conformar las fuerzas morales del alumno dirigiéndole a examinar constantemente sus actos de trabajo para ver si éstos expresan con la mayor plenitud posible lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a sí mismo, ni a los demás.
- 3) La escuela del trabajo es una escuela de comunidad de trabajo en la que los alumnos, en tanto que su desarrollo es suficientemente alto, se perfeccionan, ayudan y apoyan recíproca y socialmente, a sí mismos y a los fines de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por su naturaleza (KERSCHENSTEINER, 1925, p. 14).

O primeiro princípio encontra razão no fato de que “toda comunidad humana necesita mucho más de trabajadores manuales que intelectuales” (KERSCHENSTEINER, 1925, p. 49). A primeira tarefa da escola pública consiste, portanto, em proporcionar o máximo desenvolvimento de cada um para a inclusão através do exercício profissional. O autor idealiza uma escola capaz de preparar os jovens para o mundo do trabalho, despertando e desenvolvendo neles a satisfação no trabalho.

Kerschesteiner (1925) defendeu o trabalho manual como matéria escolar a partir da escola primária, que devia desenvolver a capacidade para executar o trabalho, de qualquer natureza e de forma cada vez mais consciente e responsável. A essência desta preparação para o trabalho manual não está na introdução de cursos de trabalhos manuais, ferramentas, materiais ou máquinas que pertençam a uma profissão específica, como também não acontece na formação para as profissões intelectuais. Trata-se de formar os órgãos, físicos ou mentais, necessários ao exercício de uma profissão, formar hábitos de trabalho honesto e despertar nos jovens a satisfação em relação ao trabalho desenvolvido, qualidades necessárias para qualquer tipo de trabalho ou atividade que poderão vir a desempenhar no futuro.

O segundo princípio da Escola do Trabalho se assenta no ensino do valor ético da profissão, ou seja, a consciência de que o trabalho, seja ele qual for, é executado para

o bem da comunidade da qual o indivíduo faz parte. A organização da vida escolar deve ser feita no espírito da comunidade de trabalho (*Arbeitsgemeinschaft*), uma vez que esta fomenta o espírito de solidariedade. O trabalho na escola e a criação de comunidades de trabalho como contributo para a educação profissional são os elementos necessários para a educação cívica dos futuros cidadãos.

A comunidade de trabalho dos alunos deve ser integrada no trabalho escolar sempre que a matéria de ensino justifique a existência dessa comunidade, bem como o desenvolvimento moral dos alunos, uma vez que a educação é fomentada individualmente antes que o aluno seja capaz de trabalhar socialmente.

Este princípio diz respeito, portanto, à moralização da missão profissional, ou seja, não basta apenas desenvolver o trabalho, é preciso ter consciência que este se realiza em função da comunidade a qual pertence. E, ainda, o futuro trabalhador deveria desenvolver um trabalho reflexivo, exemplar e honrado.

O terceiro princípio consiste em contribuir para aumentar os padrões éticos da própria comunidade na qual vive o aluno e na qual vai exercer a sua atividade profissional. Ou seja, as ações dos alunos colaboram para a moralização da comunidade em que vivem e exercem sua atividade profissional. Cada um deve desenvolver a capacidade para contribuir com o seu trabalho para o aperfeiçoamento da sua personalidade e, na medida das suas possibilidades, para impulsionar o desenvolvimento e bem-estar da sua comunidade, no ideal de uma comunidade moral. O cidadão integrado na comunidade não é o que acumula saberes, mas o que os consegue transferir para a prática.

Partindo destes princípios, Kerschensteiner (1925) afirma que o trabalho meramente mecânico, isolado do resto da vida intelectual não pode ser trabalho no sentido pedagógico. O trabalho desenvolvido na escola, pela criança, para ter valor pedagógico ou educativo, exige: consciencialização do problema, elaboração do plano de trabalho, sua execução e, por fim, a autocrítica.

Na escola de trabalho, todos os trabalhos devem partir de vivências reais, respondendo a problemas dos alunos e levando-os a manifestar sentimentos e pensamentos reais. O essencial da formação consiste na capacidade de ordenar, com rigor lógico, séries cada vez maiores de ideias com o objetivo de resolver problemas

espirituais. No entanto, esquecemos sempre que esta capacidade não deve ser revelada apenas quando temos de resolver problemas científicos, mas, sobretudo, na relação diária com as pessoas, quando nos deparamos com situações completamente inesperadas que exigem decisões rápidas.

A essência do trabalho está ainda no conceito de *Vollendung* (concretização), ou seja, a Escola do Trabalho não se efetiva com trabalho não concretizado. O que distingue a mera ocupação (*Beschäftigung*) de trabalho (*Arbeit*) é a necessidade da concretização do trabalho, com a maior qualidade possível. A simples ocupação não tem em conta a concretização, mas apenas o prazer na atividade. Kerschensteiner (1925) afirma que todo o trabalho é, simultaneamente, corporal e intelectual, adquirindo valor pedagógico quando desperta interesses que levam a uma necessidade interior de auto avaliação do próprio trabalho, através de um autoexame que questiona o quê, o como e o porquê.

Por isso, ele salienta a importância do desenvolvimento de certas qualidades de autoexame nos alunos, pelos professores: o caráter mais importante do desenvolvimento do conceito da escola de trabalho é a possibilidade de autoexame do trabalhador, para ver se o realizado satisfaz todas as exigências.

Embora haja similaridades de opiniões sobre os aspectos práticos e filosóficos da educação, Kerschensteiner difere de Dewey justamente pela controvérsia sobre o trabalho na escola. Como já afirmado anteriormente, o fundador teórico de toda educação ativa foi John Dewey, o qual iniciou o movimento ativista que influenciou vários educadores, entre eles, Kerschensteiner. A aproximação entre Dewey e Kerschensteiner se dá porque ambos propõem modificações no interior da escola fundamentando suas experiências no princípio ativo, ou seja, defendem a reflexão teórica em união à ação educativa.

Porém, é necessário ressaltar que, para Dewey (1967), o trabalho não era o princípio organizador da escola, tal como Kerschensteiner (1925) o elegeu, mas era uma ocupação ativa que proporcionasse à criança o desenvolvimento intelectual e a formação de tendências sociais.

Como também já afirmado, Dewey defende a inclusão do conceito de atividade na escola enquanto método ativo, centrado nos interesses das crianças, sem o objetivo de preparar diretamente para uma profissão. Kerschensteiner defende uma escola capaz de

fornecer conhecimentos teóricos e educação cívica juntamente com competências adquiridas por meio da formação profissional, estabelecendo uma ligação entre escola e trabalho produtivo.

Os autores não discordavam somente nesta questão. Apresentavam concepções diferenciadas de comunidade. Dewey compreendia o conceito de comunidade a partir de sua filosofia pragmática, que tinha por finalidade desenvolver a autonomia, o espírito crítico e métodos de inteligência mais amplos no indivíduo, calcados na reflexão investigativa. Sua preocupação estava na defesa da democracia liberal. Nesta perspectiva, os novos métodos pedagógicos buscavam formar sujeitos articulados para a crítica social, de forma a manter uma comunidade democrática e resgatar os laços morais e espirituais que estavam entrando em colapso em uma sociedade marcada pela nova ordem industrial e urbana (DEWEY, 1959).

Já Kerschensteiner (1925) defendia que o objetivo da educação era a preparação para servir o Estado. Era uma educação voltada para a eliminação dos conflitos, uma educação cívica pelo trabalho que tinha como objetivo a formação de um cidadão útil ao Estado.

Obviamente, as diferenças apresentadas pelos educadores derivam do contexto em que viviam. As ideias de Kerschensteiner demonstram estarem estreitamente ligadas às fundamentações teóricas do nacionalismo alemão, enquanto Dewey fundamenta-se nas experiências democráticas ocorridas nas comunidades que emergiram nos Estados Unidos. Portanto, sem desconsiderar o contexto de produção das ideias, é possível associar as produções destes teóricos, cada qual a sua maneira, a defesa dos ideais liberais por meio da renovação da escola.

O fato é que a proposta de educação renovadora, em suas mais variadas formas, questiona o enfoque pedagógico centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade e na obediência. Para os escolanovistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno, em torno do progresso, da liberdade e da iniciativa. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação e buscavam religar a educação à vida.

Cavaliere (2002) afirma que, historicamente, os ideais e as práticas educacionais escolanovistas, fizeram uso, com variados sentidos, da noção de formação integral. Uma

série de experiências educacionais³¹ desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de formação integral, além da Escola do Trabalho proposta por Kerschensteiner.

Apesar das particularidades de cada uma destas experiências, elas convergiam na articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, e com a vida social-comunitária da escola.

3.2.3 Anísio Teixeira e a Formação Integral

O Brasil não ficou de fora da influência escolanovista. Anísio Teixeira foi um dos educadores brasileiros que defendeu os princípios da Escola Nova e articulou uma proposta de formação integral que serve de modelo para o debate nacional atual, sobretudo para as experiências das escolas de tempo integral.

Anísio Teixeira entrou em contato com a obra de John Dewey no final da década de 1920, fato este que o fez

apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava cindido: o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir seu coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiadas na infância. (NUNES, 2010. p. 19).

Anísio Teixeira foi um dos educadores que assinou o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova³² e defendia que a nova educação, promotora da liberdade, da autonomia, da aprendizagem reflexiva, do amplo desenvolvimento da criança, não fosse privilégio de

31 Entre elas, Cavaliere (2002) cita: as “Escolas de Vida completa” inglesas; os “Lares de Educação no Campo” e as “Comunidades Escolares Livres” na Alemanha; a “Escola Universitária” nos Estados Unidos; as “Casas das Crianças”, na Itália; a “Casa dos Pequenos”, em Genebra; a “Escola para a Vida”, em Bruxelas.

32 Após IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, a liderança do movimento aprimorou suas ideias e elaborou um documento aberto ao povo e ao governo intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinado por 26 educadores e publicado em 1932. Dividido em quatro pontos, o Manifesto apresenta em sua estrutura: a) Os fundamentos filosóficos e sociais da educação; b) A organização e administração do sistema educacional; c) As bases psicobiológicas da educação; e d) Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciados. Cada ponto é subdividido em tópicos que apresentam, em linhas gerais, o pensamento dos reformadores.

uns poucos, mas um direito de todos. Entendia que a escola tradicional, mesmo sendo pública, selecionava previamente os alunos e os classificava de modo a privilegiar os que tinham condições de prosseguir nos estudos para cursar o ensino superior. Evidentemente, os filhos da classe trabalhadora não tinham as mesmas oportunidades de acesso e permanência nessa escola.

As nossas escolas [...] arcaicas em seus métodos e ecléticas, senão enciclopédicas, nos currículos, não são de preparo verdadeiramente intelectual, não são práticas, não são técnico-profissionais, nem são de cultura geral, seja lá em que sentido tomarmos o termo. Mas são por força da tradição, escolas que “selecionam”, que “classificam” seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E aí está sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras (TEIXEIRA, 2007a, p. 53).

Em sua crítica, Anísio Teixeira acrescenta que a escola pública deveria ser a Escola Pública Comum, tanto da elite quanto das classes média ou trabalhadora. A universalização da escola pública deveria ocorrer sem comprometer sua qualidade em função da quantidade de atendimento, sendo necessário que a nova concepção de educação estivesse condicionada à efetivação de mais investimentos que possibilitassem uma jornada escolar suficiente para que todos os alunos, independente de classe social, tivessem a oportunidade de formação integral. Ao falar sobre a qualidade da escola, afirma:

é o seu próprio fim e só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isso mesmo não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. (TEIXEIRA, 2007a, p. 66).

E completa: “Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas [...] organizando a escola como miniatura da comunidade com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte” (TEIXEIRA, 2007a, p. 67).

O educador defende uma educação baseada na experiência afirmando que a escola não é uma instituição que deva ser estática, mas em constante renovação, assim como a sociedade. A escola deve desenvolver no aluno uma atitude crítica de inteligência

na resolução dos problemas enfrentados no dia a dia. Portanto, refutava a premissa tradicional da educação em conceber a aprendizagem como memorização dos conteúdos e defendia a ideia de que a escola precisava oferecer condições sociais para que as crianças pudessem vivenciar situações reais de aprendizagem. A escola precisa ser, portanto, uma escola de vida e experiência, com alunos ativos, projetos interessantes e professores que gostem das crianças.

Desta forma, a escola deveria ser “transformada em um centro onde se vive e não onde se prepara para viver” (TEIXEIRA, 2007b, p. 52). Esta ideia está relacionada à sua concepção de formação integral, pois não se aprende coisas isoladas. Mesmo tendo em vista um objeto primário, aprendem-se muitas outras coisas concomitantemente. Ao realizar uma atividade na área de linguagem, por exemplo, utiliza-se o corpo ou a fala para expressar-se, os músculos para escrever, as habilidades sociais para conviver em grupo.

Tanto para Anísio Teixeira, quanto para Dewey, “a finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida”, pois aprendemos enquanto vivemos (TEIXEIRA, 2007b, p. 57). Nesse sentido, o interesse é condição para a aprendizagem, pois se é intrinsecamente que se dá o ato educativo, a escola precisa ser organizada de modo que os programas escolares tenham sentido para a vida real dos alunos, ou então não despertarão interesse algum e a escola não atingirá seu objetivo.

A escola deve ser uma parte integrada da própria vida, ligando as suas experiências às experiências de fora da escola. Em vez de lhe caber simplesmente a tarefa de lhe transmitir conhecimentos armazenados nos livros, deve caber-lhe a tarefa muito mais delicada, de acompanhar o crescimento infantil, de desenvolver a personalidade da criança. (TEIXEIRA, 2007b, p. 65).

Essa concepção de aprendizagem requer uma alteração dos métodos e conteúdos a serem trabalhados pela escola. Anísio Teixeira asseverava que o planejamento é importante, mas não deve ser demasiadamente rígido, pois também entende a importância do aluno escolher as atividades que mais lhe interessa. Para ele, as escolas devem ter um programa mínimo, organizado pelos professores, a ser aprendido pelos alunos. As atividades precisam ser aceitas pelos alunos e planejadas com a participação destes.

O papel do professor consistiria, nesse sentido, em despertar os problemas, dar uma sequência organizada nas atividades problematizadoras, prover os meios para a

realização e orientar os alunos em seu desenvolvimento. Mas essa organização não deveria ser lógica ou linear, pois cairia novamente na proposta tradicional. Para definir essa organização, Anísio Teixeira segue a proposta de Kilpatrick³³: 1) Descrição clara da teoria e dos objetivos do ensino; 2) Projetos diversos descritos em detalhes, com indicação de resultados; 3) Lista de projetos excedentes, com referência de materiais necessários; 4) Indicar resultados em relação às matérias (avaliação); 5) Material para os alunos se exercitarem (TEIXEIRA, 2007b).

O ensino por meio de projetos possibilita, de acordo com Anísio Teixeira, a articulação de resultados de experiências anteriores, de modo a reorganizá-los. Dessa forma, a criança passa a agir, não como quem tem uma lista de tarefas a ser cumprida, mas como alguém que deseja aprender, tendo em vista um objetivo para sua vida. Trabalhando com projetos a criança perceberá a necessidade e a função do conhecimento científico no momento em que precisar resolver problemas.

Esta forma de trabalho vem ao encontro dos objetivos da escola nova: preparar o ser humano para indagar e resolver por si os seus problemas, assim como prepara-lo para um futuro imprevisível. Anísio Teixeira vislumbrava a necessidade de a pessoa estar preparada para o que ele chamou de “grande sociedade”, para as mudanças na estrutura familiar dessa nova sociedade e para os problemas da superespecialização do trabalho industrial. Em sua crítica à escola tradicional, afirmava que ela era “suplementar e preparatória”, apontando-a como inadequada a uma sociedade em que

...a vida em família já não é como em outros tempos, uma instituição de educação integral, e a vida social tornou-se tão eminentemente complexa, que oferece à criança, para sua visão e análise, apenas aspectos fragmentários do seu todo, por outro lado essas instituições ganharam uma certa velocidade de transformação, que não lhes permitem ser conscientes de sua ação educativa. (TEIXEIRA, 2007b, p. 47).

Nessa perspectiva, via a necessidade de a escola tomar para si a função de

... educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para o futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente

33 Willian Kilpatrick (1871-1965), educador estadunidense, foi colaborador direto de Dewey no movimento escolanovista. Desenvolveu um proposta de ensino baseada no desenvolvimento de Projetos.

ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares. (TEIXEIRA, 2007a, p. 49).

Para dar conta do aumento das responsabilidades da escola em relação a esses cuidados, Anísio Teixeira propôs a educação integral, pois esses cuidados, que não devem ser jamais realizados com caráter assistencialista, mas educacional, fazem parte da vida da criança que precisa ser educada em suas múltiplas dimensões: cognitiva, física, moral, ética, estética, social.

Ou seja, os alunos precisavam de atendimento que extrapolasse a mera instrução. O atendimento escolar e educacional deveria ser capaz de propiciar e assumir aquilo que, em casa, a família não conseguia lhes oferecer.

Cavaliere (2010) ressalta que Anísio Teixeira, ao defender o seu conceito ampliado de educação, não compartilhava da concepção dos integralistas da década de 1930³⁴, para os quais era necessária uma educação integral para um homem integral, vinculado a uma crença higienista, que entendia a educação como ação capaz de propagar a doutrina integralista: seus valores de sofrimento, disciplina e obediência.

Para Anísio Teixeira, ampliar a educação no sentido de oferecer uma formação integral, passa necessariamente pela ideia de ampliar o trabalho escolar em suas tarefas sociais e culturais com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação.

A concretização do pensamento de Anísio Teixeira se deu com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro³⁵ ou Escola Parque, como ficou conhecido. Este Centro Educacional se constituiu em uma miniatura da comunidade. Reuniu atividades de instrução e educação e funcionava em dois turnos de atendimento integral.

34 A Ação Integralista no Brasil nasceu numa fase de ascensão das ideias autoritárias de direita, a partir do marco político estabelecido pela Revolução de 1930, radicalizando em direção do discurso ideológico fascista as tendências antiliberais difundidas entre amplos setores políticos e intelectuais no contexto pós-revolucionário (TRINDADE, 1984).

35 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi inaugurado em Salvador em 1950 quando Anísio Teixeira era secretário de Educação do Estado da Bahia. Em 1964, a obra foi dada como terminada com a construção da Escola-classe 4 (ÉBOLI, 1969).

Éboli (1969) relata sua estrutura e afirma que o Centro Educacional tinha a capacidade de receber quatro mil alunos. Havia quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos e uma escola parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da classe.

As escolas classe estavam localizadas nos seguintes bairros da capital baiana: Liberdade, Pero Vaz e Caixa d'Água. O dia escolar no Centro começava às 7 horas e 30 minutos e terminava às 16 horas e 30 minutos. As Escolas-Classe tinham 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas, os alunos permaneciam quatro horas aprendendo Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. Todo o programa adotado baseava-se nos chamados centros de interesses ou unidades de trabalho e levava em conta o significado que teriam para os educandos.

Após o horário de classe, os alunos do período diurno encaminhavam-se para a Escola Parque e os que passaram a manhã nesta, iam para as classes onde permaneciam mais quatro horas, completando seu tempo integral de educação com as atividades dos diversos setores.

As classes reuniam alunos por faixa etária e cada criança permanecia na escola por sete anos, não havendo repetência escolar. Os professores contavam com o apoio de um Setor de Currículo e Supervisão para trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças e suas próprias dificuldades didáticas.

Na Escola-Parque os alunos eram agrupados pela idade e pelas preferências, em turmas de 20 a 30, no máximo, para realizar inúmeras atividades: artes aplicadas, jogos, recreação e ginástica, grêmio, jornal, rádio escola, banco, loja, música instrumental, canto, dança, teatro, leitura, estudo e pesquisas.

Os professores selecionados para trabalhar no Centro eram habilitados e passavam por cursos de aperfeiçoamento, no Brasil, e, alguns, nos Estados Unidos. A direção, professores e funcionários destas escolas eram designados e mantidos pelo Estado.

A autora relata também que constava do projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, embora não veio a ser construída, uma Residência, na área onde

funcionaria a Escola Parque, cujo objetivo consistia em abrigar cinco por cento das crianças abandonadas que precisassem de moradia.

No discurso da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira deixou registrado:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar de novo à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhes seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização - esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, *apud* ÉBOLI 1969, p. 14).

A formação integral representava para Anísio Teixeira o modelo educativo ideal e todas as atividades que se realizavam no Centro estavam permeadas por esse ideário. A formação integral deve estar em consonância com a vida e com as atividades diversificadas que a vida oferece. Para tanto, não poderia se dar isolada da sociedade e nem das outras instituições que poderiam contribuir com a escola. As tarefas da escola eram ampliadas, assim como seus dias letivos e anos de duração do ensino primário para se atingir os seguintes objetivos:

a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles; b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico; c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros. (ÉBOLI, 1969, p. 20).

Entende-se que, para Anísio Teixeira, a formação da personalidade e a cooperação são dois elementos fundamentais para a formação humana que a democracia exige. O conceito de personalidade, desenvolvido por Emmanuel Mounier, auxilia a compreensão deste pensamento. Segundo Mounier (2002), conceituar “pessoa” exige um movimento aparentemente contraditório, constituído da afirmação de um “absoluto pessoal” e uma “unidade universal”. Isso significa que, mesmo sabendo da impossibilidade de formar uma pluralidade absoluta da humanidade, pode-se pensar, de

forma prudente em relação a seus limites, em uma unidade humana em que não se pode repetir uma pessoa.

Para Mounier (2002), a interioridade da pessoa está dialeticamente relacionada com a realidade objetiva do mundo exterior, que a alimenta. No entanto, para o autor, o fato de existir vai além de tudo aceitar. A palavra pessoa vem do grego “*prósopon*” e significa aquele que olha de frente, que afronta. Ao encontrar um mundo hostil, a pessoa que existe, não aceita qualquer situação, recusa-se, protesta, faz escolhas. Destaca-se entre as demais, sendo insubstituível.

Nesse sentido, Anísio propunha uma escola que ao mesmo tempo desenvolvesse a personalidade e o espírito de cooperação, respeito mútuo e igualdade fundada em princípios de liberdade.

Como se procurou esclarecer, a pedagogia liberal sustenta a ideia de escola, cuja função seria a de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, por meio do desenvolvimento de suas habilidades individuais. A ênfase dada ao aspecto individual esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora esta tendência difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

É importante esclarecer que a concepção liberal não se manifesta somente nas pedagogias renovadoras (Escola Nova, escola ativa). Ela está presente também nas pedagogias tradicionais. Saviani (1999) faz uma interessante análise sobre isto e afirma que, no decorrer da história, quando a participação política das massas entra em contradição com os interesses da classe burguesa, há uma mudança de interesses. Ou seja, quando a burguesia, antes revolucionária, consolida-se no poder seus interesses não caminham mais em direção à mudança da sociedade.

É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência... Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade... (SAVIANI, 1999, p.45).

A reflexão posta por Saviani remete à equivalência, em sentido amplo, da pedagogia nova e pedagogia da existência. Isto porque ambas se centram na vida, na existência, na atividade e são opostas à concepção tradicional que se centra no intelectual, na essência do indivíduo.

Suchodolski é um dos autores que discorre sobre as grandes correntes filosóficas existentes na história da Educação: Pedagogia da Essência e Pedagogia da Existência.

A primeira encontra a sua determinação na pedagogia humanista. À margem da vida, procura os ideais eternos de perfeição. É verdadeiramente alheia à realidade e destaca o caráter de elite da educação [...]. A segunda elabora-se na pedagogia do lucro e da utilidade. Sente-se interessada pela utilização do saber imediato e das máximas adequadas à vida e esforça-se pela formação de capacidades para a criação de bens materiais e para o desempenho de ofícios, especialmente dos ofícios crematísticos (SUCHODOLSKI, 1976b, p. 136).

A Pedagogia da Essência percebe os homens como essencialmente iguais; a essência precede a existência. Os homens são iguais por natureza, e precisam da educação como forma de elevá-los a outros patamares através do ensino, da disciplina e de sua adequação aos modelos existentes e julgados pela sociedade como aceitáveis para o convívio no corpo social.

Já a Pedagogia da Existência tem por concepção o homem como diferente um do outro. Cada um tem sua particularidade, de forma que a existência precede a essência. Por entender cada indivíduo com sua potencialidade, essa tendência não aceita a submissão dos seres humanos ao poder estatal, as imposições escolares, religiosas, culturais, etc. Ela defende que o indivíduo não deve ser preparado para ser algo específico, mas que a educação possa criar as bases morais, éticas, intelectuais para que cada pessoa possa seguir seu ritmo.

As pedagogias da essência e da existência estão configuradas nos limites da educação liberal, ou seja:

... nenhuma delas concebe o homem concreto e vivo, um homem — em carne e osso, pertencendo a um lugar definido e a uma época determinada da história. Uma reduz o homem às proporções de receptáculo e veículo de valores culturais, a outra concebe-o como uma experiência contemplativa ou uma emoção mística. Em ambos os casos, a educação incidia num domínio limitado da vida humana e não tinha qualquer relação nem com a atividade real, social e

profissional do homem, nem mesmo com a totalidade da sua vida individual (SUCHODOLSKI, 2002, p.95).

Assim, é possível afirmar que as duas pedagogias, assim como as pedagogias tradicional e renovadora, são ingênuas e idealistas, pois concebem a escola como redentora da humanidade. Ou seja, não entendem a educação como algo determinado pela estrutura social, ao contrário, tomam-na como elemento determinante. Ainda que a pedagogia nova teça críticas à pedagogia tradicional, elas se encontram unidas em prol do projeto de sociedade.

3.3 Formação Humana Integral na perspectiva socialista

A ideia de formação humana integral sugere, por um lado, superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, e, por outro lado, garantir ao ser humano o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a uma sociedade política.

Esta ideia está alicerçada em dois pressupostos fundamentais. O primeiro pressuposto diz respeito ao entendimento do ser humano como ser social e histórico que se constitui no e pelo trabalho. Isto significa que o ser humano não somente se adapta à natureza como fazem os animais. Ao contrário, atua no mundo concreto, age sobre a natureza transformando-a de acordo com suas necessidades.

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida (...) Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1999, p. 11)

A produção da existência humana é dada, portanto, pelo trabalho, pelo ato de agir sobre a natureza. Por isso, Saviani (2007c) afirma que a essência do ser humano não é dada pela natureza, mas produzida pelo próprio ser humano por meio do trabalho.

...o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua

corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p. 197).

O trabalho se inicia a partir do momento em que o ser humano antecipa mentalmente a finalidade da sua ação. Ou seja, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação intencional, adequada a uma finalidade, em que o ser humano se utiliza da sua energia física e do seu intelecto. Assim, pensar e fazer são dimensões de uma mesma unidade.

O trabalho é desenvolvido, aperfeiçoado e complexificado, ao longo do tempo, caracterizando-se como um processo histórico. Desta forma, o ser humano se torna humano e essa característica coincide com o que e como realiza a produção de sua existência, a qual, por sua vez, pressupõe a existência de relações entre os sujeitos. Em outras palavras, a produção de sua existência é um processo social.

O segundo pressuposto é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Cury (1989) esclarece que a totalidade não quer dizer todos os fatos nem a soma de várias partes. O conhecimento de todos os fatos e o esgotamento de todas as relações é algo que o conhecimento humano não atinge e nem é este o sentido da totalidade.

A totalidade corresponde ao fato de que um fenômeno só pode ser compreendido como um momento definido em relação a si e aos outros fenômenos. “O fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção” (CURY, 1989, p. 36).

Totalidade significa, portanto, um todo estruturado e dialético, no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (KOSIK, 1976).

Esses dois pressupostos estão intimamente relacionados, pois a totalidade é uma produção social do ser humano. E, como se viu, o ser humano é um sujeito histórico e social, que pela sua ação pensada produz a realidade. Assim, a realidade só pode ser conhecida na totalidade quando se compreende seu caráter histórico e social, assim como quando se reconhece o ser humano como sujeito que produz sua existência pelo trabalho.

Em consonância com os pressupostos apresentados pode-se afirmar que, além do trabalho, a educação se constitui como atividade essencialmente humana. Isto porque o ser humano não nasce pronto, ele se forma, se produz como humano. E, ainda, não nasce sabendo se produzir como ser humano; precisa aprender a ser humano, aprender a produzir sua própria existência. Em outras palavras, a produção humana é um processo educativo.

Por meio do processo educativo, o ser humano se reproduz, preserva e transmite os elementos que precisam ser universalizadas para todos os indivíduos para a continuidade da espécie.

Valores, ideias, conhecimentos, habilidades, hábitos, descobertas precisam ser socializados pelos seres humano e repassados para as gerações mais jovens. É preciso considerar que o processo educativo é complexo e varia de acordo com as necessidades e interesses de cada organização social em cada época histórica. Ele possui particularidades em cada momento histórico, embora sua função social permeie todo o desenvolvimento histórico dos seres humanos, complexificando-se juntamente com estes.

Nas sociedades primitivas, não havia diferenciação de classes sociais, pois os seres humanos apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e não havia produção de excedentes. A educação nessas sociedades possibilitava a todos os seres humanos acesso ao saber acumulado socialmente, pois não havia divisão de classes e restrições sociais que impedissem as pessoas de conhecer o que já fora produzido. “A expressão ‘educação é vida’, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, eram nessas origens remotas, verdade prática” (SAVIANI, 2007c, p. 155).

Com o passar do tempo, com a produção de excedentes e a apropriação privada da terra, os seres humanos se dividiram em classes sociais. Uma classe passou a viver do trabalho alheio. Os não proprietários passaram a ter a obrigação de, com seu trabalho, manterem-se e manter os donos das terras.

Com o estabelecimento de classes sociais, o saber também passou a ser dividido de acordo com o que cada classe desempenhava na organização social. É nesse momento histórico que surge a escola, como um espaço formal e privilegiado de socialização do saber aos filhos da classe que não precisava trabalhar e podia se dedicar ao ócio.

Portanto, a escola, em sua origem, foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisavam trabalhar e possuíam tempo de viver a infância e adolescência fruindo o tempo livre.

... com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe do ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2007c, p. 155).

Assim, a escola foi colocada como espaço do trabalho intelectual, com o objetivo de formar os dirigentes da sociedade, militares e políticos. De outro turno, as funções manuais não exigiam preparo escolar e, por isso, os trabalhadores formavam-se no exercício de suas funções e não precisavam frequentar a escola.

Ocorre que o papel da escola sofre alterações com o surgimento do modo de produção capitalista. O capitalismo é um modo de produção centrado na propriedade privada e, contraditoriamente, se sustenta no ideário da igualdade e da liberdade. Nesta sociedade, também chamada de sociedade de mercado, exige-se de todos os seus membros o domínio de uma cultura intelectual para continuidade da reprodução social. No contexto da sociedade de classes, a educação continua socializando valores, atitudes, comportamentos, habilidades, conhecimentos a todas as pessoas, contudo há uma reserva: essa socialização é feita de acordo com os interesses da classe dominante.

E, de acordo com esses interesses, há uma enorme diferença entre o que cada classe deve saber. Em outras palavras, há diferença entre a formação oferecida à classe dominada e aquela oferecida à classe dominante, mesmo que ambas as formações carreguem a adjetivação integral.

3.3.1 Pedagogia Socialista: princípios teórico-metodológicos

Saviani (2011) afirma que o que se configura como Pedagogia Socialista é o empenho em compreender e explicar a problemática educativa a partir de uma concepção superadora do pensamento burguês moderno. Porém, a partir da mobilização das classes trabalhadoras visando ao controle do processo produtivo, surgiram várias acepções de socialismo.

Engels (2011) diferenciou socialismo utópico de socialismo científico. Para ele, o socialismo utópico

criticava o modo de produção capitalista existente e as suas consequências, mas não conseguia explicá-lo nem podia, portanto, destruí-lo ideologicamente; nada mais lhe restava senão repudiá-lo, pura e simplesmente, como mau. Quanto mais violentamente clamava contra a exploração da classe operária, inseparável desse modo de produção, menos estava em condições de indicar claramente em que consistia e como nascia essa exploração (ENGELS, 2011, p.25).

Saviani (2011) aponta que o socialismo utópico propunha a transformação da ordem capitalista burguesa pela via da educação. De acordo com essa concepção a sociedade poderia ser organizada de forma justa com todos participando da produção e fruição dos bens segundo suas capacidades e necessidades. Para tanto, a educação desempenharia um papel fundamental nesse processo. A pedagogia decorrente do socialismo utópico foi formulada teoricamente pela contribuição de autores como Saint Simon, Fourier, Owen e Proudhon.

De outro turno, Engels (2011) afirma que o socialismo científico, por meio dos estudos de Marx, fez duas grandes descobertas: a concepção materialista da história e a revelação do segredo da produção capitalista através da mais-valia.

Mas do que se tratava era, por um lado, de expor esse modo capitalista de produção nas suas conexões históricas e como era necessário para uma determinada época da história, demonstrando com isso também a necessidade do seu desaparecimento e, por outro lado, pôr a nu o seu caráter interno, ainda oculto. Isto tornou-se evidente com a descoberta da mais-valia. Descoberta que veio revelar que o regime capitalista de produção e a exploração do operário, que dele deriva, tinham por forma fundamental a apropriação de trabalho não pago; que o capitalista, mesmo quando compra a força de trabalho do seu operário por todo o seu valor, por todo o valor que representa como mercadoria no mercado, dela retira sempre mais valor do que lhe custa e que essa mais-valia é, em última análise, a soma de valor de onde provém a massa cada vez maior do capital acumulado nas mãos das classes possuidoras. O processo da produção capitalista e o da produção do capital estavam assim explicados (ENGELS, 2011, p. 25).

Nessa aceção, o socialismo, de acordo com Saviani (2011), era encarado como produto das leis de desenvolvimento do capitalismo, emergindo como sua negação no processo revolucionário de transição para o comunismo conduzido pelo proletariado.

No contexto do socialismo científico, a Pedagogia Socialista passa a ser entendida como a visão de educação decorrente da concepção marxista da história e conta

com os aportes teóricos de Lênin, Pistrak, Krupskaya, Shulgin, Gramsci, Suchodolski, Manacorda, Saviani, entre outros.

É, portanto, no contexto do socialismo científico que se aborda a Pedagogia Socialista, a qual se refere a “concepciones, con sus distintas variantes y modificaciones, de la educación, de la escuela y de la enseñanza que se apoyan en la doctrina de Marx” (DIETRICH, 1976, p.16).

É importante esclarecer que os princípios da Pedagogia Socialista só poderão embasar práticas educativas que tenham a intenção de romper com o capitalismo e construir o comunismo. Em outras palavras, utilizar-se dos fundamentos teóricos-metodológicos da pedagogia socialista sem questionar o capitalismo e suas consequências negativas para a maior parte da população é uma incoerência.

Sobre o caráter de transição da Pedagogia Socialista, Suchodolski (1976a) afirma que educar pensando no futuro não suprime o fato de que se educa aqui e agora, em condições adversas:

Al educar con miras al futuro, es un hecho que estamos educando “aquí y ahora”, en unas condiciones de dura lucha por el progreso técnico y económico, por el incremento de la productividad laboral, el aumento de las cosechas por unidad de cultivo, la reducción de los costos de construcción de las viviendas y el aceleramiento del ritmo de la misma, por la liquidación de las actitudes asociales de los individuos, el egoísmo y el gamberrismo, el alcoholismo y la pereza, por la superación de los vestigios – aún sólidamente implantados – de una ideología extraña y de unos extraños modos de vida (SUCHODOLSKI, 1976a, p. 7).

O autor afirma que, entre o ideal de futuro e a realidade atual, o que caracteriza a pedagogia socialista é a unidade entre o presente e o futuro. Ou seja, a Pedagogia Socialista se refere a uma educação para o futuro, mas, organizada no presente com as condições atuais. Se para as pedagogias burguesas, a atenção deve ser voltada a como educar as pessoas para que se adaptem às condições postas, para a pedagogia socialista a atenção se volta para a transformação da realidade.

Nesta direção é que Suchodolski (1976a) elenca princípios filosóficos da pedagogia socialista, os quais podem assim ser sintetizados:

- A Pedagogia Socialista se diferencia da pedagogia burguesa. Ela deve assumir um caráter novo, revisando todas as concepções educacionais até o momento conhecidas. Isto não significa rejeitar totalmente as realizações da Pedagogia nem tampouco ficar de fora

de seu atual desenvolvimento. Ou seja, a Pedagogia Socialista deve considerar os conhecimentos acumulados na área, assim como não pode deixar de cooperar com a área na solução de problemáticas comuns.

- O ser humano é ativo; cria sua própria existência. Isto contraria as hipóteses sensualistas³⁶ que consideram o ser humano e a natureza imutáveis. O sensualismo situa o ser humano como um mero espectador da realidade e o meio ambiente como a suprema instância educativa. Ao contrário, a Pedagogia Socialista supõe que o próprio ambiente necessita ser educado. Assim, reafirma a atividade social, histórica e material do ser humano do mesmo modo que entende que a educação é obra dos próprios seres humanos.

- A atividade humana possui caráter material e social. A realidade ideal não pode ser considerada como fundamento e origem da realidade material; ao contrário, é a prática material o elemento fundante. A produção material não se restringe à produção de mercadorias destinadas à venda no mercado para o benefício individual; é graças a esta atividade que o ser humano pode criar seu próprio ambiente de existência para satisfazer suas múltiplas necessidades. Por isso, o trabalho – e não a contemplação ou as sensações – é o traço essencial do ser humano.

- A formação da consciência não transforma a vida. A formação da consciência não possui efeitos reais na realidade social e material; ou seja, a consciência resulta estéril se no vir acompanhada da transformação da própria vida dentro da qual surge a consciência. Novamente, afirma-se a atividade do ser humano como o elemento determinante do mundo humano compreendido, ao mesmo tempo, como domínio da natureza e criação das novas formas da vida social.

- Importância da prática revolucionária. Esta prática permite que as pessoas rejeitem a convicção propagada pela classe dominante de que o ser humano é produto das circunstâncias e da educação, esquecendo que é precisamente o ser humano que modifica as circunstâncias e que o educador necessita, por sua vez, ser educado. Somente por meio da prática revolucionária é possível sair do círculo vicioso em que se formula questões

36 A teoria sensualista refere-se à redução do processo de conhecimento à experiência sensível exterior e das determinações de valor e fins ao critério de valor contido no prazer e dor sensíveis. Não se nega o fato da experiência interna, mas a base de todo conhecimento do real se encontra na ordem física e as propriedades do pensamento convertem-se numa parte da experiência sensível (DILTHEY, 1954).

como: tem-se que mudar o meio para que surjam novos indivíduos ou tem-se que formar novos indivíduos para que possam mudar o meio? “La convergencia de los cambios en las condiciones y la acción humana puede considerarse y comprenderse racionalmente sólo en tanto que práctica revolucionaria” (MARX, *apud* SUCHODOLSKI, 1976a, p. 238).

Percebe-se que os princípios da Pedagogia Socialista, elencados por Suchodolski (1976a), apreendem a concepção que caracteriza o materialismo histórico dialético.

Partindo desses pressupostos, e tomando como referência a experiência soviética³⁷ de implementação da Pedagogia Socialista, faz-se necessário refletir sobre alguns elementos que marcam esta concepção de formação humana integral. Tais elementos foram aqui separados com a intenção de facilitar a reflexão, porém na prática os mesmos não podem ser separados e nem pensados isoladamente. São elementos que constituem a Pedagogia Socialista e a falta de um deles compromete esta concepção educacional.

3.3.2 Escola Única

A Escola Única, na perspectiva socialista, faz a crítica ao paradoxo entre a formação científica e humanista destinada à classe dominante e a formação técnica voltada à classe trabalhadora. Como se viu, a escola é resultante de processos históricos e seu desenvolvimento se deu, especialmente, ao longo do século XVIII, dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social hegemônica. Ela se desenvolveu no plano ideológico como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem como função desenvolver uma nova cultura, formar o novo ser humano integrado ao ideário da sociedade moderna e socializar o conhecimento científico (FRIGOTTO, 2009).

No entanto, efetivamente, a educação, sob a égide do capital, foi dividida em dois grandes campos: a) educação para aqueles que deveriam desempenhar as profissões manuais para as quais se requer uma formação prática limitada à execução de tarefas sem

³⁷ Embora se tenha clareza de que outras experiências foram realizadas (Cuba, China) na mesma direção, optou-se aqui pela contribuição dos educadores soviéticos porque são esses os referenciais que os movimentos sociais do campo têm utilizado, sobretudo o MST.

o domínio dos fundamentos teóricos das ciências; b) educação para os que deveriam desempenhar as profissões intelectuais para as quais se requer domínio teórico para a preparação da classe dirigente.

Ou seja, efetiva-se, de um lado, a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para a classe dominante e outra pragmática, instrumental e de formação profissional restrita, para os trabalhadores.

Gramsci (2001) muito contribuiu para este debate, revelando as relações dicotômicas entre educação cultural e instrução para o trabalho, bem como atividade intelectual e manual. Este autor se refere ao modelo de escola não hierarquizado de acordo com as classes sociais e que oferece de maneira igual a todos os indivíduos às mesmas oportunidades de formação como escola unitária.

Mesmo reconhecendo as diferenças semânticas entre as palavras única e unitária, este texto mantém a expressão escola única. Isto se justifica, em primeiro lugar porque essa foi a expressão utilizada pelos educadores soviéticos para caracterizar o modelo de escola a ser implantado no período pós-revolucionário. Em segundo lugar, Gramsci (2001) também se utiliza algumas vezes desta expressão e a ideia central de se construir uma escola que desenvolva multilateralmente todos os indivíduos, oferecendo a eles a mesma formação e oportunidade de acesso a níveis, cada vez mais elevados, está presente tanto na escola única soviética quanto na escola unitária proposta por este autor.

Machado (1989) enfatiza que a contribuição de Gramsci procura recuperar os fundamentos introduzidos por Marx e Lênin, incorporando-os ao contexto da luta pela hegemonia do proletariado. Em suas reflexões, Gramsci realiza críticas ao sistema educacional italiano, sem deixar de estar atento ao contexto soviético e às concepções leninistas de organização partidária e de construção socialista.

Uma de suas críticas ao sistema educacional italiano relacionava-se à ideia da escola distinguir precocemente a formação profissional e a formação humanista geral. O ensino técnico italiano era de caráter pragmático, destinado aos trabalhadores e estes, por sua vez, destinados ao trabalho assalariado, à submissão e exploração pelo capital. De outro turno, o ensino humanista italiano era oferecido à burguesia que, por sua vez, estava destinada a comandar, a dominar, a governar, compondo os cargos na administração pública do Estado.

Gramsci (2010a) faz a crítica ao modelo de escola profissional por apenas cumprir a função de eternizar as estratificações de classes e a predestinação da maioria ao trabalho alienante, sob falsos princípios democráticos. E defende uma escola, não apenas que torne o operário manual qualificado, mas, uma escola que coloque cada pessoa na condição de ser governante. O autor considera que:

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, determinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até aos umbrais da escolha profissional, formando-o entretantes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2010a, p.122).

Observa-se que Gramsci defende uma escola que forme o jovem de maneira ampla, dotando-o de condições para que consiga fazer escolhas pessoais e profissionais. Antes de qualquer escolha profissional, o jovem deve ter uma sólida formação cultural. A escolha profissional é possível após o desenvolvimento multilateral do jovem, o qual proporcionaria a percepção de seus interesses mais duradouros e constantes.

Tal escola corresponde a um período prévio à entrada do sujeito na atividade produtiva. Por isso, não há, necessariamente, a exigência do envolvimento direto do estudante com a atividade produtiva no período de formação.

A escola unitária, ou de formação humanista (entendido este termo “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática, e de uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2010b, p. 109).

A escola única proposta por Gramsci (2010a) é uma escola de cultura geral, humanista, formativa, que consegue equilibrar o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e intelectualmente. Esta escola é “desinteressada”, ou seja, oportuniza a apropriação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido.

...o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito

imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas. (GRAMSCI, 2010a, p. 122).

A partir da crítica à valorização das escolas “desinteressadas” e difusão das escolas profissionais especializadas, que formavam um aluno com destino pré-determinado, Gramsci apresenta a seguinte alternativa:

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2010b, p. 106).

Isto significa que Gramsci se preocupava com uma escola muito diferente da tradicional escola humanista. Ele propunha o desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes, tendo como princípio educativo o trabalho. E tomar o trabalho como princípio educativo vai além do trabalho meramente artesanal e prático, que impede o desenvolvimento das capacidades dos estudantes. Este princípio educativo será melhor abordado posteriormente, mas já se adianta que se trata de considerar o ser humano em sua totalidade histórica, assim como a articulação entre trabalho manual e intelectual a partir do processo produtivo, com todas as contradições daí decorrentes para os processos de formação humana no e para o trabalho.

A Escola Única, proposta por Gramsci (2010a), nada tem a ver com a proposição da escola ativa. Ele propõe uma escola criativa, com objetivo claramente definido, pois é a partir do seu objetivo que os educadores poderão fazer as escolhas adequadas de formas e métodos. Para afirmar o caráter árduo da tarefa educacional e a necessidade de se explicitar os objetivos da escola, ele afirma:

...muitas pessoas do povo pensam que, na dificuldade do estudo, exista um “truque” contra elas (quando não pensam que são estúpidos por natureza): veem o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum “truque”. Numa nova situação, estas questões podem se tornar muito áspers e será preciso resistir à tendência de tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado. Se se quer formar uma nova camada de intelectuais, até às mais altas especializações, de um grupo social, que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, teremos que superar dificuldades inauditas (GRAMSCI, 2010a, p. 125).

A implementação da escola única, de acordo com o autor, depende de vários elementos, dentre os quais se destaca a estrutura física, o material científico e o corpo docente. Sobre a estrutura física e material, defende uma escola com bibliotecas especializadas, salas para trabalhos de seminários, dormitórios e refeitórios. Quanto ao corpo docente, assevera que este deve ser ampliado, pois a qualidade da relação professor aluno é muito mais intensa quando há poucos alunos por professor.

Esta escola corresponde ao período representado hoje pelo ensino fundamental e médio, reorganizadas no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, assim como no que diz respeito aos graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar constituir-se-ia de, no máximo, quatro anos e o restante do curso não deve durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, o jovem possa concluir todos os graus da escola única. Quanto à Educação Infantil, Gramsci (2010a) propõe a criação de uma rede de jardins de infância para que as crianças se habituem a certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares.

No primeiro grau os estudantes devem aprender leitura, escrita, operações matemáticas, geografia e história, além das primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo, contrária ao que Gramsci (2010a) chama de concepção folclórica.

Na última fase da Escola Única devem ser desenvolvidos os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária à posterior especialização, seja ela de caráter científico ou prático-produtivo. O desafio era construir uma escola única capaz de “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.” (GRAMSCI, 2010b, p. 108).

Portanto, o autor não defende a escola profissionalizante antes de os jovens receberem uma formação humanista. Isto porque a escola profissionalizante obedece à lógica do capital e da produção, o que aumenta e consolida as diferenças de classes. A oferta da escola profissionalizante causa a falsa impressão de que o Estado está oferecendo a todos as mesmas oportunidades de acesso à educação e, conseqüentemente, uma suposta condição de igualdade de oportunidades a todos.

As escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que esse novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2010a, p. 122)

A escola formativa e desinteressada proposta por Gramsci não convém ao Estado capitalista, pois este não tem interesse em oferecer a todos os cidadãos as mesmas condições de se tornarem governantes. Mesmo reconhecendo os interesses daqueles que ocupam o Estado, o autor defende a educação pública como dever do Estado.

Escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas, que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente alterado o orçamento do Ministério da Educação Nacional, ampliando-o de um modo inaudito e tornando-o complexo: a inteira função de educação e formação de novas gerações torna-se, de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 2010b, p. 108).

Assim, aponta para a importância de incorporar às reivindicações da classe trabalhadora uma escola realmente formativa, única e comum, que garanta o acesso à cultura aos filhos da classe trabalhadora. Não se trata, porém, de uma cultura enciclopédica, um amontoado de dados empíricos ou fatos desconexos.

Esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado. Serve apenas para criar desajustados, ente que crê ser superior ao resto da humanidade porque armazenou na memória certa quantidade de dados e de datas, que aproveita todas as ocasiões para estabelecer quase uma barreira entre si e os outros (GRAMSCI, 2010c, p. 52).

Ao contrário, trata-se de uma cultura próxima da vida e situada na história, cuja apropriação oportuniza ao ser humano a interpretação da herança histórica e cultural da humanidade, além de definir-se diante dela. Nas palavras de Gramsci (2010c, p. 53), a cultura é:

organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres.

Neste sentido, a proposta gramsciana de Escola Única não se esgota em si mesma, pois está relacionada à perspectiva de construção de uma nova sociedade, pautada em novas relações sociais. Por isso, ele afirma:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2010b, p.112).

Entende-se que este novo conteúdo deve surgir da articulação orgânica entre prática e teoria e que resulte na educação da classe trabalhadora. Para que a classe trabalhadora possa se apropriar da cultura é necessária a busca da autonomia dos intelectuais trabalhadores em relação aos intelectuais burgueses. A Escola Única tem, portanto, este papel: formar os intelectuais da classe trabalhadora de modo que estes permaneçam em contato com sua classe para tornarem-se os seus sustentáculos.

Portanto, a Escola Única é essencial na formação de novos intelectuais orgânicos para a classe trabalhadora. Tal escola contribuirá para uma visão crítica da realidade, que leve em conta a totalidade e a historicidade das relações sociais.

Ao se tratar de classe trabalhadora não se menospreza o desenvolvimento das individualidades de cada sujeito. Ao contrário, reivindica-se o pleno desenvolvimento de cada um, contudo o indivíduo não pode ser concebido desvinculado das relações que o ser humano estabelece com outros humanos e com a natureza. Em outras palavras, a concepção de escola única difere da concepção individualista e psicologizante da diferenciação do ensino proposta pelos liberais.

A conquista da autonomia e visão crítica da realidade pressupõem a apropriação de instrumentos culturais e educativos vinculados às relações sociais de produção por meio da disciplina e do esforço intelectual. Entende-se que, para Gramsci, não há desenvolvimento espontâneo da criança, pois “a educação é sempre uma luta contra os instintos relacionados às funções biológicas básicas, uma luta contra a natureza, para dominá-la e criar o ser humano ‘verdadeiro’” (GRAMSCI *apud* MONASTA, 2010, p. 26).

Assim, a disciplina e o esforço psicológico e físico, necessários para que as pessoas se apropriem da cultura, não são prazerosos, pois se trata de um processo de

adaptação que se constrói inclusive com algum sofrimento. Gramsci tinha a preocupação de captar a relação dialética entre os seres humanos, a natureza e a sociedade, a fim de superar duas posições opostas e igualmente equivocadas: o mecanicismo que superestima a determinação do meio sobre o sujeito e o idealismo que vê o ser humano como um sujeito pronto e acabado.

A contribuição de Gramsci possui uma importância ímpar, pois se trata da recuperação dos fundamentos já antes introduzidos por Marx e, especialmente, pelos educadores soviéticos³⁸ no período revolucionário que implantaram a Escola Única do Trabalho em 1918.

Com o entendimento de que a escola sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado, empenharam-se em esclarecer, comentar e interpretar as ideias e os métodos relativos ao trabalho sob a luz dos novos objetivos da educação. Estes objetivos, por sua vez, dependiam inteiramente do contexto da construção revolucionária considerada em seu conjunto. E a essência destes objetivos era a formação do ser humano que o considerasse como sujeito coletivo, que vive num mundo concreto, cheio de contradições, e que deve lutar para a construção de um regime social em que as classes sociais não existam mais.

A Escola Única do Trabalho tem o caráter de um ato de luta da população pelo conhecimento, pela educação. A preocupação estava em tornar a escola acessível para todos, porém de outra forma. Ou seja, apenas ter acesso à escola não era suficiente; era preciso reconstruir radicalmente a escola.

De acordo com Krupskaya (2017), uma das medidas necessárias seria a eliminação de certos conteúdos dos programas, de modo a privilegiar somente o essencial. Isto porque há conteúdos que, além de tornarem pesada a carga de estudo, favorecem segmentos da sociedade e velam questões fundamentais.

Entende-se, portanto, que a Escola Única do Trabalho não é neutra. A neutralidade escamoteia a realidade e serve à dominação, além de se distanciar da vida concreta dos alunos e dificultar a própria aprendizagem. A Escola Única do Trabalho

38 Estes educadores ficaram conhecidos como os pioneiros da educação soviética. Efetivaram a proposta da Escola Única do Trabalho na chamada época de ouro da Revolução Russa (1917-1929). Dentre eles, destacam-se: Moisey Pistrak, Nadezhda Krupskaya, Viktor Shulgin, Anatoli Lunacharsky.

explicita as condições de classe e o significado e importância da hegemonia do proletariado. Não se trata de promover a luta de classe como um fim em si mesmo, mas de desenvolver nos jovens a sua consciência para que compreendam a importância e necessidade do engajamento de todos na luta por uma sociedade melhor.

3.3.3 Politecnia

Em seus escritos sobre educação, Marx defende uma formação que atenda às necessidades da classe trabalhadora e que se contraponha à educação burguesa, cujo objetivo é o de reafirmar a separação das classes sociais. O termo politecnia aparece na obra do autor quando este procurou afirmar uma concepção de educação que não separa educação geral e específica e trabalho manual e intelectual.

Literalmente, politécnica pode ser associada ao estudo de muitas técnicas. Porém Machado (1991, p. 54) explicita que

...o senso comum toma o conceito de politecnia, de uma forma mais elementar, vendo a etimologia do termo *poli*, múltiplas, várias, e *tecnia*, técnicas, concluindo que seria o ensino que trabalharia várias técnicas. É a noção mais corrente, mas se formos vasculhar um pouco mais a noção de politecnia dentro da teoria da educação, vamos verificar que é um conceito mais amplo. Na verdade a palavra *tecnia* está dentro da questão da politecnia no sentido de construção. Vem do grego *tecnia* e significa construção. *Poli* é realmente isso, várias, múltiplas. Quando utilizamos a expressão ensino politécnico, estamos adjetivando a palavra ensino. É um ensino que tem por objetivo permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões. Esse é o sentido mais exato da palavra politécnico, é o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística etc.

A concepção apresentada pela autora vai ao encontro do que Marx propôs, pois ele não defendia uma educação pragmática e fragmentada. Assim, corrobora-se com Saviani (2003, p.140) quando este afirma que “politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”.

O termo politecnia sempre esteve longe do consenso entre os educadores marxistas. Há um debate sobre o sentido da politecnia e sua viabilidade enquanto elemento caracterizador da educação socialista. Neste debate, destaca-se o trabalho de Nosella (2007) que sustenta que somente a “expressão ‘tecnologia’ evidencia o germe do

futuro, enquanto ‘politecnia’ reflete a tradição cultural anterior a Marx, que o socialismo real de Lenin impôs à terminologia pedagógica de sua política educacional” (NOSELLA, 2007, p. 145).

O autor, fundamentado em clássicos do marxismo, faz uma crítica ao termo politecnia a partir de três enfoques: semântico, histórico e político. No campo semântico o autor considera preocupante a compreensão defendida por Machado (*apud* NOSELLA, 2007, p. 41), segundo a qual o termo politecnia teria um “sentido e abrangência conceitual muito amplos e ideologicamente contrapostos ao termo polivalência”. Ou seja, o autor considera preocupante o fato de Machado, assim como outros estudiosos que possuem tradição no campo Trabalho e Educação no Brasil, por não primarem pelo sentido etimológico da palavra politecnia. De acordo com Nosella (2007), autores brasileiros conferem ao termo politecnia um conceito que transcende o sentido atribuído pelos dicionários, pela etimologia, pelo senso comum letrado e pela história das instituições escolares.

Contudo, o autor faz uma ressalva afirmando que Demerval Saviani foi o único que levou em consideração o sentido etimológico da palavra. Porém, discorda da definição de politecnia feita por ele, e anteriormente citada.

Nosella (2007) considera que educação tecnológica é o termo utilizado por Marx ao se referir a utilização da ciência no processo produtivo. Afirma, ainda, que, embora Marx houvesse usado os dois termos, politécnico e tecnológico, o sentido do primeiro estaria na disponibilidade para várias atividades e o segundo indicaria a junção teórico-prática, tendo este, portanto, caráter de totalidade ou omnilateralidade.

No que se refere à perspectiva histórica, Nosella (2007) assevera que a utilização do termo politecnia no contexto educacional soviético se deu pela influência de Lênin devido à sua preocupação com a necessidade da industrialização. Não obstante, o autor se declara incapaz de explicar as demais motivações de Lênin para o uso do termo politecnia.

Sobre os estudos de Gramsci, Nosella (2007) afirma que o autor não estaria preocupado com o uso dos termos educação politécnica ou educação tecnológica, posto que sua preocupação maior eram os valores do rigor cultural e moral.

Com relação à perspectiva política, Nosella (2007) indica como desaconselhável o uso do termo educação politécnica. Em primeiro lugar porque o senso comum letrado compreende politecnicidade como a formação para várias técnicas. Em segundo lugar, o termo politecnicidade pode prender as discussões no plano do ensino médio profissional, o que, ao seu modo de ver, restringiria o horizonte educacional socialista.

Após apresentar a crítica e os argumentos, Nosella (2007) coloca a expressão de cunho antropológico “educação para a liberdade plena do homem” como a que melhor representa a bandeira de luta educacional de marca socialista na contemporaneidade. O autor entende esta expressão como detentora de uma dimensão mais qualitativa, contrariamente aos termos politecnicidade, unitária e omnilateralidade, cujos aspectos apontariam somente para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, restringindo a perspectiva socialista para a educação.

Mesmo considerando a cuidadosa articulação teórica de Nosella (2007), que identifica como inadequado à contemporaneidade o uso do termo politecnicidade enquanto horizonte educacional socialista, este estudo se apoia nos escritos dos educadores soviéticos, já citados, que fazem a defesa da escola politécnica. Entende-se que, independentemente, da questão terminológica, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Ou seja,

trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo que, no texto do *Manifesto*, aparece como “unificação da instrução com a produção material”, nas *Instruções*, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” e, em *O capital*, enuncia-se como “instrução tecnológica, teórica e prática”. (SAVIANI, 2003, p. 145)

E ainda,

como aprendemos com Marx (1988) na crítica às teses de Feuerbach (especificamente na tese dois), a questão do que é certo ou verdadeiro em relação à realidade humana não é uma questão teórica e menos ainda terminológica. Somente no terreno da práxis os fatos assumem sentido histórico e não se reduzem a uma discussão escolástica (FRIGOTTO, 2012, p. 278).

A politecnicidade é, pois, entendida como uma contraposição à visão fragmentária de educação e formação profissional sob a ótica da polivalência e da multifuncionalidade do trabalhador. Ela traduz os interesses da classe trabalhadora na crítica à fragmentação dos

conhecimentos, à separação entre educação geral e específica, entre trabalho manual e intelectual.

O debate sobre politecnicidade esteve muito presente na União Soviética no período revolucionário. Os pioneiros da educação soviética oferecem ideias importantes para se pensar a construção prática da perspectiva da educação politécnica e expressam suas divergências, sobretudo, em duas obras: Rumo ao politecnismo de Viktor Shulgin e Ensaio sobre a escola politécnica de Moisey Pistrak. Estes educadores compartilharam de várias categorias³⁹ que fundamentaram a educação neste período, contudo debateram sobre a questão da implantação da escola politécnica.

Shulgin (2013) desenvolveu a concepção de politecnismo como um sistema completo de conexão da educação com o trabalho, envolvendo atividades para todas as idades e incluindo, a partir de certa idade, o trabalho produtivo mais complexo. O autor formula um conceito fundamental para se compreender o vínculo entre escola e trabalho: trabalho socialmente necessário.

O trabalho socialmente necessário é construído advindo de estudos prévios sobre as condições socioeconômicas da comunidade e, conseqüentemente, a realização prática das ações necessárias que ajudarão na melhoria das condições de vida do lugar. A ideia é que o conhecimento que a escola trabalha seja definido não apenas por considerações abstratas, mas pela prática real.

Portanto, a escola, no contexto revolucionário possuía um papel específico na prática dos conhecimentos, traduzindo-os em melhoria de vida da população, nos diversos ramos produtivos.

Não se trata de qualquer trabalho e, sim, de um trabalho de cunho social, indispensável e que tivesse um sentido para aquilo que deveria ser feito. E o que precisava ser feito no contexto a que se refere o autor era a reconstrução da Rússia, a elevação da qualidade de vida, a construção de homens novos.

Caldart (2013, p.21) faz uma importante relação para elucidar a dimensão e importância do trabalho socialmente necessário, afirmando que ele

39 Entre elas destaca-se atualidade, auto-organização e trabalho.

pode ser compreendido, nos termos de hoje, como um *exercício prático do trabalho como valor de uso*, realizado na direção da formação de uma personalidade não exploradora, nem de outros seres humanos nem da natureza, com intencionalidade pedagógica em aspectos centrais como os valores éticos do trabalho para o bem estar coletivo, a apropriação do conhecimento (e seu modo de produzir-se) pela relação entre teoria e prática e a organização coletiva e científica do trabalho.

Não se trata, portanto, somente de trabalho produtivo. Para Shulgin (2013, p.41), o trabalho “é a melhor forma de introduzir as crianças na vida laboral, ligar-se com a classe-construtora, e não apenas entendê-la, mas *viver* sua ideologia, aprender a lutar, aprender a construir” (grifo no original). O autor também enfatiza, ao tratar deste conceito, a necessária conformidade do trabalho com as forças das crianças e dos adolescentes e com as particularidades da sua idade, condição para que não se dissolva seu valor pedagógico.

Para Shulgin (2013), o politecnismo deveria ser obrigatoriamente construído de forma simultânea e equivalente no campo e na cidade e seu aspecto característico é o “conhecimento dos princípios básicos de todos os processos de produção, trabalho fundamentado em uma série de indústrias, postos de trabalho, que torna possível obter uma gama de habilidades práticas” (SHULGIN, 2013, p. 214). O autor cita os campos da Gigante⁴⁰ que recebem equipes das fábricas para ajudar a lavrar a terra, debulhar, cortar e colher. Essas equipes também habitam o camponês à máquina e ensinam os cuidados que devem ter com ela. Assim, as equipes passam um tempo nos campos e voltam para as fábricas; os camponeses estudam o trabalho das equipes ao passo em que ensinam às elas o trabalho com a terra. “As mesmas pessoas estarão envolvidas na agricultura e no trabalho na indústria, em vez de deixar que sejam feitas por duas classes diferentes” (ENGELS, *apud* SHULGIN, 2013, p. 216).

Shulgin (2013) defende que o politecnismo entrou na vida e que a escola precisa considerar isso e dar também aos educandos a oportunidade de aprender na teoria e na prática sobre os diversos ramos de produção.

Pistrak (2015) e Shulgin (2013) comungam da ideia de que a escola politécnica deva priorizar a participação direta das crianças e jovens no trabalho socialmente necessário, o conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos gerais de

40 Empresa estatal agrícola de grande porte na União Soviética (sovkhoz).

todos os processos de produção e a união do trabalho com a educação física e o desenvolvimento intelectual.

Contudo, Pistrak (2015) destaca que a distinção entre cidade e campo é uma das peculiaridades a serem consideradas na criação prática da escola politécnica, e a produção agrícola constitui-se em um amplo e específico complexo tecnológico, podendo ser o ponto de partida da inserção nos processos produtivos nas escolas do campo.

O autor afirma que, no período pós-revolucionário, a politecnicidade pode ser realizada mais facilmente no campo do que na cidade. Isso porque o filho de um operário possui contato com a produção por uma série de elos intermediários (material da escola, clube dos trabalhadores, por exemplo) e os filhos dos camponeses estão diretamente envolvidos na produção desde muito cedo junto com todos os membros da família. E, para o autor, isto é uma decorrência, em parte, do caráter atrasado da produção agrícola e, em parte, da própria natureza da produção agrícola.

Diante do reconhecimento das especificidades do campo em relação à cidade, Pistrak (2015) faz três proposições acerca da politecnicidade. A primeira proposição é a de que no campo a base de produção da escola é mais limitada, mais simples e, ao mesmo tempo, mais variada. Nisso reside a razão pela qual a escola do campo pode se tornar de forma mais rápida uma escola politécnica.

A segunda proposição refere-se à questão de que a escola na cidade tem um peso muito menor do que a escola no campo, enquanto centro cultural. Em outras palavras, as escolas da cidade não poderão criar em seu interior um tipo de produção cujo nível técnico esteja acima do nível industrial urbano. Ao contrário, nas escolas do campo podem organizar um trabalho educativo em ramos específicos da agricultura que técnica e culturalmente sejam superiores àquele tipo de economia do entorno da escola.

E a terceira proposição é a de que a escola do campo deve ser construída de modo a acelerar o processo de industrialização do campo e alterar o modo de gestão existente.

Obviamente, estas proposições devem ser entendidas no contexto revolucionário em que a União Soviética estava inserida. Havia poucas terras cultiváveis, instrumentos e técnicas de trabalho rudimentares e uma população em expansão. Em seu primeiro censo, realizado em 1897, contava com 129 milhões de habitantes sendo que, no período de

1897 a 1914 sua população crescia mais de 2 milhões de pessoas ao ano. Desse contingente de pessoas, 87% viviam no campo e 81,5% eram agricultores (REIS FILHO, 1983).

Portanto, não se pode perder de vista que os autores escreviam no contexto de uma luta gigantesca para ampliação das forças produtivas. Num momento em que a ideia de progresso estava intimamente associada à industrialização e desenvolvimento econômico. O domínio da técnica e o incremento da produção justificavam-se como um ponto básico para distribuição da riqueza. E a escola cumpriria um papel nesse sentido.

Mesmo realizando este debate acerca da implantação da escola politécnica na cidade e no campo, Pistrak (2015) e Shulgin (2013) concordavam em não apoiar dois outros entendimentos de politecnismo presentes na época.

O primeiro vincula politecnismo às oficinas de artesanato, ou seja, uma vez que exista uma oficina na escola, existe politecnismo. Pistrak (2015) e Shulgin (2013) entendem que aprender a trabalhar bem não significa ser uma pessoa com formação politécnica.

Uma pessoa educada no politecnismo não apenas conhece bem um trabalho. O seu horizonte é mais largo. Ela conhece o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo; conhece os princípios básicos de uma série de indústrias; pode trazer para o trabalho a criatividade, a invenção, uma vez que conhece a tecnologia do material e a história de uma série de ferramentas e indústrias; assim como é familiarizada com os mais recentes avanços do conhecimento científico... (SHULGIN, 2013, p. 198).

Conhecer os principais ramos da produção não pode ser confundido com multiartesanato, com a aprendizagem de três ou quatro ofícios diferentes. Esta não é a tarefa das oficinas nas escolas. “A oficina na escola, do nosso ponto de vista, não é um fim em si, mas um instrumento para a descoberta das habilidades criativas das crianças, para expandir seus horizontes técnicos, para conduzi-la à grande indústria” (PISTRAK, 2015, p. 208).

Percebe-se, portanto, que embora o autor defenda a existência de oficinas nas escolas, possui a clareza de que elas não desenvolvem o politecnismo ao ensinar vários ofícios. Se assim fizer, as escolas serão multiartesanaís e não politécnicas.

Krupskaya (2017), corroborando com esse pensamento, afirma que cada oficina, fábrica, estação de eletricidade, máquina, deve ser utilizada com o objetivo de

familiarizar as crianças e jovens com as técnicas modernas. Contudo, politecnia não se reduz à aquisição de uma determinada quantidade de habilidades, a diferentes habilidades artesanais ou apenas ao ensino das modernas e mais altas formas das técnicas.

O politecnismo é um sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas mediações. Isto inclui o estudo das “tecnologias naturais”, como Marx chamava a natureza viva, e a tecnologia dos materiais, bem como o estudo dos meios de produção, os seus mecanismos, o estudo das forças motrizes - energética. Isso inclui o estudo da base geográfica das relações econômicas, o impacto dos processos de extração e processamento nas formas sociais do trabalho, bem como o impacto destas em toda a ordem social (KRUPSKAYA, 2017, p. 151).

O segundo entendimento sobre politecnia, considerado errôneo por Pistrak (2015) e Shulgin (2013), é o apresentado por Gastev⁴¹. Para Gastev (*apud* PISTRAK, 2015), a pessoa deve se adaptar à máquina e todo o sentido do politecnismo está em que a pessoa deve saber facilmente passar de uma máquina para outra e dominar rapidamente toda a transformação da técnica.

Pistrak (2015) tece críticas às teses de Gastev, as quais foram apresentadas no Conselho Científico Estatal da União Soviética, em 1925. Entre elas, destaca-se que a questão do politecnismo não é analisada por Gastev; ele apenas coloca a questão da preparação para o trabalho na escola. Seu politecnismo rejeita qualquer trabalho educativo assim como ignora completamente a agricultura, um dos ramos de produção mais importante. Se as teses de Gastev forem consideradas, “a educação politécnica, cuja tarefa é educar multilateralmente os membros da sociedade comunista, converte-se em uma forma de preparação de material humano entregue à máquina para sacrifício” (PISTRAK, 2015, p. 256).

Seguindo a linha desta crítica, Shulgin afirma que o politecnismo não diz respeito à continuação de uma máquina, nem à preparação de um parafuso para ela. Trata-se da

41 Alexei Kapitonovich Gastev (1882-1939), revolucionário russo, ativista sindical, poeta e escritor, teórico da organização científica do trabalho e chefe do Instituto Central do Trabalho. Gastev era chamado de o “Taylor Russo”; engenheiro, executivo de negócios, um economista, ele estudou profundamente a ciência avançada Organização do Trabalho (FREITAS, 2015, p. 233).

preparação do seu proprietário, o inventor, o criador. A máquina, especialmente em uma era de transição, ficará cada vez mais a serviço do homem. Desde este ponto de vista deve ser reconstruída também a preparação do trabalhador. Esta é a única maneira de colocar a questão (SHULGIN, 2013, p. 213).

O politecnismo proposto pelos pioneiros não nega a profissionalização, apenas não se confunde com ela e tensiona para que ao desenvolvê-la se evite a especialização precoce e a formação restrita. De acordo com Krupskaya (2017), a escola politécnica diferencia-se da profissional. A politécnica tem como foco a compreensão dos processos de trabalho, no desenvolvimento da capacidade de integrar teoria e prática, na capacidade de compreender a interdependência dos fenômenos. De outro turno, a profissional passa apenas pela capacitação dos estudantes em habilidades de trabalho.

Em Pistrak (2015) há uma proposição de organização do politecnismo na escola básica em três períodos. Esta proposição era preliminar e discutível e deveria passar por um grande trabalho coletivo. O primeiro período é o propedêutico, deve ser de introdução à politecnia. Ele correspondente ao ensino fundamental dos 6 aos 12 anos, envolvendo conhecimento geral com grande variedade de materiais, com as ferramentas do ambiente rotineiro, com diversas produções apresentadas em forma elementar. Trabalho infantil elementar e versátil, como o trabalho caseiro e o autosserviço. Nessa idade não se falará de educação politécnica sistemática. A escola do campo deve ter foco na agricultura, mas não pode ficar limitada a ela. Essa dimensão deve ocupar em torno de 25% do currículo total nesse período, nessa faixa etária. Pistrak (2015) julgava isto plenamente possível e acessível pra as crianças, tendo em conta a abordagem livre e criativa para com o trabalho na escola inicial.

O segundo período deve ser sistemático e prático, correspondente à faixa etária de 13 a 15 anos, implicando no conhecimento mais organizado, planejado e sistemático dos principais setores ou ramos da produção e garantindo uma ligação mais forte com o trabalho. O material educativo deste período deveria libertar os estudantes do excessivo material acadêmico-teórico que empurra a escola para um caminho verbalista e trocá-lo pelo prático, mas de conteúdo sistemático de educação e trabalho. Pistrak (2015) deixa claro que isto não significa reduzir a preparação teórica do estudante e, sim, conhecer em teoria e na prática os principais ramos da produção.

E o terceiro período deve ser de caráter mais teórico e ideológico, abrange a idade de 16 a 18 anos. Neste período dão-se as justificativas teóricas e as generalizações, em algumas disciplinas escolares e em materiais específicos. Trata-se de garantir a apropriação da base científica da produção, no que é possível trabalhar sobre isso na escola. Relação mais orgânica com o trabalho prático, trabalho e conhecimento teórico mais firmemente associados.

Portanto, o educador propunha uma escola de 12 anos dividida em três períodos: o primeiro de seis anos, o segundo e o terceiro de três anos cada. Esta escola deveria concretizar a exigência mais importante da escola politécnica: ligar o ensino com o trabalho.

Percebe-se que nessas contribuições dos pioneiros da educação soviética não aparece a relação exclusiva da educação politécnica com uma etapa da educação básica, como ocorreu no Brasil, em que se acabou associando educação politécnica com ensino médio, embora nunca se tenha afirmado que esse fosse um recorte exigido pelo conceito.

Os pioneiros evidenciam a necessidade de se repensar a lógica de organização do plano de estudos da escola, de modo que o vínculo entre trabalho e estudo se converta em chave metodológica de tornar prática a concepção de conhecimento do materialismo histórico-dialético na escola, desde o começo da formação escolar das novas gerações. Para Pistrak (2015), o grande desafio era o de estabelecer uma conexão real de todo o processo educativo em uma totalidade na mente dos estudantes (não apenas na mente dos professores) e isso implica em uma reviravolta na configuração do ensino e mesmo na reorganização de todo o trabalho escolar. Os complexos de estudo, que serão melhor abordados na sequência, como lógica de integração dos diferentes elementos do plano de estudos da escola, foram formulados no contexto desse desafio.

Diante das reflexões apresentadas, é possível afirmar que a politecnicidade é mais do que simplesmente afirmar um modo de fazer a formação para o trabalho e não esgota o debate sobre a educação dos trabalhadores, do ponto de vista de sua emancipação como ser humano e da formação necessária para lutadores e construtores.

O politecnismo não é uma matéria específica de ensino. Ele deve estar impregnado em todas as disciplinas e, para isso, é preciso articulação das disciplinas entre si e delas com o ensino do trabalho. É neste sentido que Kuenzer (1989) afirma que

os conteúdos escolares devem ser tratados tendo a politecnia como horizonte, buscando promover a articulação entre conhecimento, trabalho e relações sociais, por meio da democratização do saber científico e tecnológico.

Isto significa promover a apropriação dos princípios gerais, das formas metodológicas e das habilidades instrumentais básicas que regem os processos sociais e produtivos em suas distintas modalidades, de modo a formar um intelectual de novo tipo.

Nesta perspectiva, o tratamento dado ao conteúdo deve superar a preparação para o desempenho de funções no mercado de trabalho e a educação genérica humanista tradicional. “Trata-se, em última análise, de, a nível do conteúdo, estabelecer a ponte entre o geral e o específico, sem cair na especialização nem no academicismo” (KUENZER, 1989, p. 26).

O horizonte da politecnia está, pois, articulado com um projeto de sociedade não excludente, que tenha o ser humano como centro e não o mercado de trabalho.

3.3.4 Metodologia Dialética

Formar o ser humano integralmente significa adotar, como princípio metodológico, a articulação dialética entre teoria e prática, na perspectiva da práxis.

A dialética se propõe a compreender a “coisa em si”, construindo uma compreensão da realidade que considere a totalidade como dinâmica e em constante construção social. Ao considerar a realidade desta forma, a dialética rompe com a pseudoconcreticidade⁴², por explicitar as tramas que relacionam a essência ao fenômeno. De acordo com Kosik (1976, p.12), “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde”.

Qualquer fenômeno que o ser humano é capaz de perceber ou criar faz parte de um todo. O saber não é feito de partes autônomas, ele se constitui em uma totalidade

42 “... o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essências; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (...); o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos nas consciências dos homens, produto da praxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de serem condições naturais e não imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens.” (KOSIK, 1976, p.11)

orgânica, pois existe interdependência dinâmica entre as diversas partes que compõem a realidade concreta. Estas partes não se somam, mas configuram o todo por meio das múltiplas relações que podem ser estabelecidas.

Objetivando a elaboração de uma proposta voltada à orientação da prática educativa numa perspectiva dialética, Saviani (2007a) anuncia a Pedagogia Histórico-Crítica. Ao explicitar os fundamentos que a sustenta, o autor afirma que esta pedagogia decorre das investigações de Marx sobre as condições históricas da produção da existência humana. Em outras palavras, a pedagogia histórico-crítica é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico dialético.

A Pedagogia Histórico-Crítica procura compreender os fundamentos do materialismo histórico dialético, articulando a educação com uma concepção que se contraponha à visão liberal. Diferentemente da concepção liberal, a concepção dialética tem como objetivo formar um homem que participe do projeto coletivo de transformação social.

Hidalgo (2006) ressalta que a questão dos métodos de ensino-aprendizagem constitui-se questão central para a pedagogia histórico-crítica, uma vez que se busca trabalhar com conteúdos concretos para e com indivíduos concretos.

A definição de conteúdo concreto busca a superação da identificação com o empírico, com o imediatamente dado pela experiência. Assim, nem sempre as expectativas e necessidades expressas pelo sujeito, e que correspondem à sua condição empírica imediata, traduzem os interesses do indivíduo inserido em relações sociais que o situam como ser concreto.

Nesta perspectiva, os conteúdos escolares são o principal elemento para a construção dos conceitos, os quais, considerando as experiências sociais dos sujeitos, são confrontados com os elementos ideológicos e culturais presentes nos conhecimentos elaborados pelos alunos com base em sua experiência empírica.

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica toma a prática social como ponto de partida, passando pela problematização da realidade vivida, sua compreensão a partir dos conhecimentos histórico-sociais, e volta à prática social para a construção de uma compreensão articulada dos elementos que a condicionam.

No processo de construção do conhecimento, o ponto de partida é apenas formalmente idêntico ao ponto de chegada, uma vez que, em seu movimento, o pensamento chega a um resultado que não era conhecido inicialmente, e projeta novas descobertas. O ponto de partida para a aprendizagem é sincrético, pouco elaborado. De outro turno, o ponto de chegada é uma totalidade concreta, em que o pensamento compreende o conteúdo inicialmente separado e isolado do todo. Contudo, é importante destacar que a síntese a que se chega é sempre provisória, pois ela será novo ponto de partida para outros conhecimentos.

De acordo com Kosik (1976), os significados vão sendo construídos através do deslocamento incessante do pensamento a partir das primeiras e precárias abstrações para o conhecimento elaborado através da articulação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, entre o indivíduo e a sociedade em um dado momento histórico.

Kuenzer (2016, p. 13), assim, sintetiza o método dialético na produção de conhecimento:

...é um movimento que leva o pensamento a transitar continuamente entre o abstrato e o concreto, entre a forma e o conteúdo, entre o imediato e o mediato, entre o simples e o complexo, entre o que está dado e o que se anuncia. Esse processo tem como ponto de partida um primeiro nível de abstração composto pela imediata e nebulosa representação do todo e como ponto de chegada as formulações conceituais abstratas; nesse movimento, o pensamento, após debruçar-se sobre situações concretas, volta ao ponto de partida, agora para percebê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novos conhecimentos que estimulam novas buscas e formulações.

O método de ensino também foi preocupação dos educadores soviéticos. Para eles, o objetivo da escola condiciona toda a organização do trabalho escolar, o modo de vida escolar, o conteúdo do ensino escolar e sua forma de trabalho. Assim, se a escola tem por objetivo formar lutadores e construtores, não pode ser baseada no ensino livresco como era antes da revolução.

Krupskaya (2017) afirma que a escola livresca isola os estudantes da vida, torna-os alheios à realidade das massas e, ainda, com especial cuidado, incute-se neles o culto ao Estado burguês.

Antes da revolução, a escola na União Soviética dava aos estudantes alguns conhecimentos elementares para que fossem capazes de ler regulamentos, fazer cálculos

simples, assinar o seu nome, sob a condição de assimilação da ideologia burguesa pelos estudantes.

Por isso, os pioneiros defendiam o materialismo histórico dialético como orientador da prática pedagógica. Afirmavam que, por meio dele, é possível não só descrever os acontecimentos, mas explicar as razões e levar a uma compreensão da realidade para entender como o mundo pode ser transformado e, sobretudo, para entender o que é socialismo.

Lênin (*apud* Krupskaya, 2017) defendeu a reestruturação dos programas escolares de modo que não ocupasse a cabeça dos estudantes com coisas inúteis. Além de selecionar o conteúdo de ensino para os estudantes terem acesso ao essencial, era preciso trabalhar este conteúdo com ligação estreita entre teoria e prática, tomando os fenômenos em sua totalidade e desenvolvimento.

Nessa mesma direção, Pistrak (2011) defendia que era preciso demonstrar porque as disciplinas deveriam ser ministradas na escola e afirmava que a resposta à questão de se trabalhar esta ou aquela disciplina seria completamente diferente na escola socialista do que a formulada pela escola tradicional.

Esta defesa do educador remete à importância do conhecimento que o professor deve ter para optar, avaliar e justificar o que se faz na escola, com base em seu objetivo maior: formar lutadores e construtores.

A questão de selecionar o conteúdo a ser trabalhado na escola é abordada nesta mesma direção por Saviani (2005). O autor, ao aprofundar a análise sobre a especificidade da educação, afirma que o objeto da educação diz respeito, primeiro, à identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados e, segundo, às formas e/ou métodos mais adequados para que a assimilação dos conteúdos se efetive.

O processo de identificação de elementos envolve um esforço de distinguir o que é essencial do acidental, o que é principal do secundário, o que é fundamental e o que é acessório. Tal identificação passa necessariamente pelo coerente entendimento da noção de “clássico”:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num

critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2005, p. 1314).

A escola é uma instituição, cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Assim, a escola deve se ocupar com o saber ordenado, metódico. A esse respeito, o autor afirma que:

Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI, 2005, p. 1415).

Em vista disso, o autor delimita muito claramente o papel e o sentido da existência da escola: ela existe para socializar, não o senso comum ou opiniões, e sim, o conhecimento científico.

Embora críticos da Pedagogia Histórica-Crítica possam afirmar que ela é conteudista, não é disso que se trata. O acesso ao conhecimento científico é uma necessidade e um direito de todo ser humano, uma vez que ele foi construído por seres humanos ao longo da história em suas relações com os outros e com a natureza. Negar ao ser humano o acesso ao conhecimento científico é negar a sua própria humanidade.

Os educadores que se identificam e defendem a Pedagogia Histórico-Crítica consideram a existência de um conjunto de conhecimentos produzidos, sistematizados historicamente e valorizados socialmente, essenciais na instrumentalização dos trabalhadores que são desprovidos dos meios de produção na sociedade, para que possam exercer seu papel na transformação social.

As proposições de Pistrak (2011) e Krupskaya (2017) também enfatizam a necessidade de fazer com que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento científico indistintamente, porém de uma nova forma, diferente da escola tradicional. Para tanto, defendiam o trabalho como princípio educativo e o método dialético. Essa defesa estava clara na proposição dos complexos de estudos.

Os complexos de estudo são formas de organização curricular em que as disciplinas se integram em função de categorias da prática do processo produtivo (trabalho socialmente necessário). Eles não se resumem a escolha de um tema; pelo contrário, eles possuem uma prática social real colada em sua definição.

A primeira Carta Metodológica publicada pelo Conselho Científico Estatal, em 1924, aborda o ensino por complexos e afirma que este sistema pretende substituir o sistema de ensino por disciplinas. Ao contrário do ensino das disciplinas de forma isolada, sem conexão alguma entre elas, o sistema de complexo tende para a unidade. Não se trata de ligar, unir as disciplinas escolares, mas de perceber a totalidade dos fenômenos que de fato se encontram na vida. Sendo o trabalho concebido como a base da vida das pessoas, é ele que será colocado no centro dos estudos. A proposta é que se estude a natureza e a sociedade, em conexão com o trabalho. A Carta Metodológica explicita a organização de um complexo:

O programa para o estudo da atividade de trabalho ocupa a coluna do meio (no centro). Na coluna da esquerda é dado o programa para o estudo da natureza, o qual é pensado desde o ponto de vista de sua importância para a vida das pessoas e para a sua atividade de trabalho. Finalmente, na coluna da direita é dado o programa para o estudo da sociedade, cuja abordagem se faz com o mesmo ponto de vista (CONSELHO CIENTÍFICO ESTATAL, 2017, p. 315).

Cada complexo de estudo reúne as três dimensões - trabalho, natureza e sociedade - e reflete a complexidade e as contradições do tema escolhido para estudo. Tais temas não são escolhidos arbitrariamente; ao contrário, os temas relacionam-se aos desafios socioculturais que são colocados para a escola, no geral, tomados diretamente da vida laboral da população.

Pistrak (2011), considerando os complexos como uma forma de organização do programa de ensino, indica quatro questões de ordem prática a serem analisadas nessa forma de organização:

1) Seleção dos temas. Para se escolher os temas dos complexos devem ser considerados os fenômenos de grande importância para a compreensão da realidade. Os critérios para defini-los devem ser procurados no plano social. Vários podem ser os temas, mas é importante manter a relação entre eles para que formem elos de uma corrente que conduzam à compreensão da realidade. “É inadmissível que se defina o complexo na base de um assunto que interessou às crianças por puro acaso e que não tem nenhuma relação com a realidade atual” (PISTRAK, 2011, p.109). Na mesma linha de pensamento, o Conselho Científico Estatal (2017) propõe algumas necessidades acerca da seleção dos temas: 1- não podem ser arbitrários; 2- não devem se constituir como um

conglomerado mecânico; 3- não devem ser muito estreitos, ao contrário devem ser ricos para trazer material concreto que permita o desenvolvimento e enriquecimento dos conhecimentos; 4- devem possibilitar o envolvimento de todos os estudantes; 5- devem colocar aos estudantes problemas reais para serem resolvidos independentemente, com ajuda do professor; 6- cada tema não deve ser isolado dos outros temas; 7- no desenvolvimento dos temas deve-se garantir bastante material para aquisição de conhecimento por parte dos educandos; 8- não se deve afastar muito da essência do tema nem tentar abarcar tudo que vem à cabeça em ligação com o estudo de um dado tema.

2) Estudo de cada tema. Cada tema pode ser abordado de várias formas; a mais coerente seria concebê-lo como um assunto principal que desencadeia múltiplas relações; como fenômeno que se enraíza na vida social. Assim, as questões de um complexo podem levar a outras, portanto, a outros complexos. O estudo de cada complexo deve ser feito a partir do método dialético, ou seja, “deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros” (PISTRAK, 2011, p. 107).

3) Organização do ensino. Sobre esta questão, várias são as questões pontuadas. A duração de cada complexo deve variar de acordo com a idade dos educandos, pois, a depender da idade, apresentam dificuldade em fixar a atenção por muito tempo no mesmo tema. Assim, quanto mais adultos forem os educandos, mais se pode ampliar os temas e a duração dos complexos. Na escola de 1º grau, em que há apenas um professor, é mais fácil realizar essa forma de organização; por outro lado, a escola de 2º grau, em que há um professor para cada disciplina, a organização do ensino enfrenta mais desafios. Por isso, é importante entender que o complexo não é uma concentração de todas as disciplinas em todos os momentos.

Trata-se de um erro absoluto interpretar o sistema do complexo na escola do 2º grau como uma simultaneidade perfeita do trabalho... todas as disciplinas estudando no mesmo dia e na mesma hora, durante o conjunto do trabalho, o mesmo pequeno aspecto do complexo. Um tal encadeamento de todo o trabalho escolar provém de uma visão simplista e leva a ideia do complexo ao absurdo (PISTRAK, 2011, p. 115)

Forçar a integração de todas as disciplinas num complexo pode acabar se constituindo numa acrobacia metodológica inútil. Algo tão em moda nos dias atuais em que, a interdisciplinaridade, para alguns educadores, aparece como um imperativo

realizado por panaceias pedagógicas. Ou seja, não se pode artificializar a relação da disciplina com o tema proposto. Para que isto não aconteça é preciso planejar bem como cada disciplina se relacionará ao tema. Os educadores envolvidos devem analisar as características de cada complexo e definir as tarefas de cada disciplina, elaborando assim um plano de trabalho mais ou menos detalhado. Esse plano deve ser discutido pelo conjunto dos educadores, construindo assim um plano geral de trabalho. Nem sempre será possível envolver todas as disciplinas na organização por complexos, mas a proposta não visa, em hipótese alguma, o abandono da disciplina em si. Além da preocupação com o planejamento, não deve ser esquecida a avaliação, chamada de balanço retrospectivo do trabalho do complexo. Tal balanço não tem somente o valor de uma revisão dos conhecimentos adquiridos pelo aluno, mas deve levá-lo a perceber os resultados do trabalho e as relações existentes entre os conhecimentos adquiridos.

4) Organização do trabalho dos educandos. A organização do ensino em complexos só fará sentido na medida em que for compreendida pelos alunos. Aponta-se, portanto, para a necessidade de levar os educandos a compreender o que são os complexos e a forma de trabalhá-los. Se o educando não compreender que o conhecimento é uma totalidade e que cada disciplina analisa uma parte e, ainda, que todas se relacionam, seu aprendizado pode não passar do nível sincrético. E, ainda, o sistema de complexos perderá seu valor se o seu estudo não estiver encadeado ao trabalho e a auto-organização dos alunos.

Para melhor compreender esta organização, é que se traz um Complexo de Estudo, trabalhado na escola Zagryadchinskoy de primeiro grau, terceira estação experimental-demonstrativa de Gaginski do Narkompros com os estudantes do 3º e 4º grupos, no período de setembro a dezembro de 1923.

Quadro 4– Modelo de um complexo com o tema “Nossa Região”

COMPLEXO “NOSSA REGIÃO”		
Condições naturais da região	Atividades de trabalho da população local	Sociedade
Ocupação do espaço. Limites. Características da superfície. Composição do solo. Rios, córregos, lagoas. Tempo. Clima. Vegetação natural local (flores, grama, floresta, árvores frutíferas). Cultivo de cereais e legumes da região. Animais úteis e prejudiciais. Pássaros.	Distribuição das terras. Trabalho agrícola como base para a população da região. Instrumentos agrícolas. Trabalho empregado na nossa região. Condição do gado em nossa região. Processamento de lã. Linho e seu tratamento. Ofícios e artesanato comuns entre as pessoas da nossa região. O orçamento da economia camponesa de médio porte. A divisão do trabalho na família de camponeses por sexo e idade. Calendário de trabalho da família camponesa.	A distribuição da terra na região por possessão antes e agora. A população da região. A história da região: 1) Desde os primeiros assentamentos até o florescimento da servidão. 2) 2) O período da dominação dos senhores da terra – florescimento da servidão, a vida camponesa com os proprietários. Desenvolvimento do capitalismo. O impacto deste último na aldeia. A revolução de 1905, a guerra imperialista de 1914-1918 e seu reflexo na região. As revoluções de fevereiro e outubro de 1917. O movimento contrarrevolucionário. A fome. A forma moderna de vida e costumes. A moral da família campesina moderna, rituais, festas, folclore etc.

Fonte: Conselho Científico Estatal, 2017, p. 340

O modelo de complexo de estudo apresentado no quadro 4 demonstra que a partir de um tema concreto é possível estudar uma porção da realidade sem, com isso, perder a noção de totalidade. A partir da necessidade de se estudar a Região, procurou-se sistematizar quais os trabalhos desenvolvidos nela na sua relação com a sociedade e natureza. Percebe-se que a ênfase não é dada às disciplinas, portanto, se uma disciplina não puder contribuir neste momento com os estudos não será um problema.

Assim, o sistema de complexos pressupõe a dialética, considera cada objeto de forma não isolada e tem como base as relações de produção, como se percebe na afirmação:

Ao utilizar o método dialético nós vamos da análise para a síntese; dessa maneira, quando se utiliza o método de complexos, tomando fenômenos complexos, nós os analisamos no estudo, acercando-nos deles por diferentes aspectos e, então, reconstruímos o cenário inteiro, fixando na compreensão do complexo como um todo (CONSELHO CIENTÍFICO ESTATAL, 2017, p. 318).

De acordo com Freitas (2013), os complexos são espaços de articulação entre teoria e prática pela via do trabalho socialmente útil. Tal trabalho acontece no meio, em contato com a natureza e a sociedade, o que se articula com outras duas categorias vistas:

atualidade e auto-organização. Ou seja, o complexo é um espaço de articulação entre atualidade, auto-organização e trabalho e não apenas um tema.

Para os pioneiros soviéticos, o sistema do complexo é que iria garantir a compreensão da realidade, de acordo com o método dialético do marxismo. Não se tratava apenas de uma interdisciplinaridade, pois o fundamento do sistema estava nos complexos escolhidos:

Cada complexo proposto aos alunos não deve ser algo de fortuito, nem um fenômeno ou um objeto insignificante (seja qual for, num dado momento, a importância propriamente escolar deste objeto), mas ao contrário, um fenômeno de *grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual...* O critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no *plano social* e não na pedagogia “pura” (PISTRAK, 2011, p. 108). (grifo no original)

O autor enfatiza ainda que o complexo de estudo não é apenas uma técnica pedagógica, mas um método para analisar a realidade do ponto de vista marxista. Em outras palavras, os complexos objetivam oportunizar às crianças e jovens uma análise da realidade por meio do método dialético.

Pistrak (2011) defendeu a educação das massas como condição para a consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias. A educação das massas seria condição necessária para que a classe trabalhadora compreendesse os seus interesses, bem como as questões vitais e urgentes que estavam derivando da luta entre as classes. Significava “dar-lhes uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa. A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução” (PISTRAK, 2011, p. 24).

Para que a escola respondesse a essas questões, o educador reconhecia que era insuficiente, numa época revolucionária, desenvolver, através das velhas formas pedagógicas, os novos conteúdos revolucionários, ou seja, reformar as velhas teorias pedagógicas, reciclando-as ante a nova situação. Por isso, defendia a criação de uma nova instituição escolar, ou seja, de uma nova estrutura com outro sentido, visando, com isso, suprimir a contradição entre a necessidade de criar um “novo” homem e as formas da educação tradicional.

Vale destacar que, mais do que um embate com a escola burguesa-capitalista, Pistrak estava enfrentando os resquícios feudais e, portanto, de uma concepção

escolástica de educação, com ênfase contemplativa. Contudo, isto não significa que ele fazia apologia ao escolanovismo que estava em expansão nos países capitalistas. Embora defendesse a ligação da escola com a vida, tal defesa assume uma dimensão diferente da proposta por Dewey.

Para o educador, a afirmação de que “escola é vida” estava referenciada na construção do socialismo. Ao criticar a escola tradicional, por estar separada da realidade e por seu autoritarismo, reafirmava a escola como um espaço importante de articulação com as lutas políticas e com a vida prática dos sujeitos, ou seja, com as necessidades reais, vinculadas ao processo de consolidação da Revolução. “Nosso trabalho no domínio escolar consiste em derrubar a burguesia e declaramos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia” (LÊNIN, *apud* PISTRÁK, 2011, p. 18).

Para aproximar a escola da vida, os educadores soviéticos sugeriam que a escola deveria familiarizar os estudantes com a sociedade em todos os seus aspectos. Para tanto, indicavam livros, ilustrações, cinema, visitas a museus, exposições, fábricas, usinas e participação na produção. Este último elemento era considerado particularmente importante: “O método do trabalho é o melhor método de aprendizagem. No processo de trabalho, o estudante aprende melhor sobre física, química, leis da matemática...” (KRUPSKAYA, 2017, p. 85).

O desafio, portanto, estava posto aos educadores: entender a essência da ciência que ensina e sua fundamentação. Nas palavras de Krupskaya (2017, p. 207), o professor “deve dominar o fundamento dialético da ciência, o qual é o único que pode abrir completamente todos os traços específicos, toda a particularidade de uma dada ciência”.

Outra exigência, considerada pela educadora, é o domínio de uma pedagogia por parte do professor e a sua capacidade em fazer a mediação entre o conhecimento e o educando:

Ele deve ser capaz de explicar o fenômeno, compreender além disso o seu caráter concreto, saber conduzir do particular ao geral, possuir um método de análise e síntese, deve ser capaz de demonstrar para o estudante a exatidão das suas afirmações, ele deve ajudar o estudante a assimilar, memorizar o material fornecido, ensinar a aplicar os conhecimentos adquiridos na prática, transformar o conhecimento em alavanca de desenvolvimento (KRUPSKAYA, 2017, p. 208).

Percebe-se que, para a educadora soviética, a escola, com a mediação realizada pelo professor em consonância com o método materialista histórico dialético, assume o compromisso de contribuir para a formação de um novo ser humano e para a construção de um novo modelo social.

3.3.5 Trabalho como Princípio Educativo

A compreensão do trabalho como princípio educativo tem como pressuposto a relação indissociável entre trabalho e educação. Considerar o trabalho como princípio educativo significa dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. E nesse processo de produção de existência forma-se humano.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (s/d) lembram que quando os seres humanos produzem os meios de vida pelo trabalho, transformam a natureza e a si próprios, mas também reafirmam que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização.

Ao tratar especificamente do trabalho como princípio educativo, Ciavatta (2008) afirma que princípios são fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, dos quais derivam questões mais específicas. Tomar o trabalho como princípio educativo significa afirmar o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

A autora ainda lembra que o campo específico de discussão teórica do trabalho como princípio educativo é o materialismo histórico dialético em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais.

Nesta concepção de trabalho, o mesmo se constitui em direito e dever, e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivam do trabalho de outros, ou se caracterizem como, segundo a afirmação de Gramsci, *mamíferos de luxo* (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, s/d, p.9). (grifos no original)

O trabalho também se constitui como prática econômica porque os seres humanos satisfazem suas necessidades, produzem riquezas e garantem a sobrevivência por meio dele. Na sociedade capitalista, o trabalho mantém e se reproduz pela apropriação privada de um tempo de trabalho do trabalhador que vende sua força de trabalho ao proprietário dos meios de produção. Contudo, a remuneração recebida pelo trabalhador não abarca o tempo de trabalho excedente ao valor contratado. Este excedente é apropriado pelo dono do capital. Assim, o trabalho na sociedade capitalista, por estar a serviço da reprodução do capital, possui um sentido ambivalente.

O trabalho, enquanto categoria fundamental do ser humano, é anterior ao capital. Contudo, sob as relações capitalistas, ele é uma necessidade para a reprodução do capital, ou seja, o ser humano é submetido ao mercado, a relação que ele assume com o trabalho não é uma relação de identidade, mas uma relação de alienação.

Neste contexto, o trabalhador, para Marx (2008), não se reconhece no produto do seu trabalho, ao contrário, vê o produto do seu trabalho como algo alheio porque este não serve para satisfazer as suas necessidades, mas sim as necessidades do capital.

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (Marx, 2008, p. 81).

O trabalho acaba sendo somente um meio de subsistência, algo que o trabalhador deve fazer para garantir sua sobrevivência. Não é uma expressão, nem o resultado das capacidades humanas, por isso, o trabalho o desumaniza e oprime. E os objetos produzidos não pertencem ao trabalhador, por isso, ele acaba por se tornar um servo daquilo que produz.

Quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem de consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor e mais indigno se torna; quanto mais refinado o seu produto, tanto mais deformado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto tanto mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tanto mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais brilhante e pleno de inteligência o trabalho, tanto mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna servo da natureza (Marx, 2008, p. 82).

Ou seja, o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, sendo apropriado por outra pessoa. Há a reificação do homem em relação ao produto do seu trabalho, isto é, a alienação da coisa, do objeto, do produto do seu trabalho. A relação que o trabalhador estabelece com o produto de seu trabalho assemelha-se, portanto, a um objeto estranho que o domina.

A alienação, além de ocorrer na relação do trabalhador com o produto do seu trabalho, ocorre também no ato da produção. No ato da produção, o trabalhador aliena-se a si mesmo; o trabalho coloca-se como algo alheio ao trabalhador e independente dele, como algo que o oprime. Ou seja, a alienação do trabalhador ao próprio processo de produção, acontece quando ele desenvolve uma atividade mecânica, repetitiva, passiva. O ato de trabalho resulta em cansaço e a produção se faz sob a lógica do mercado, do capital e não do homem.

O trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O seu caráter estranho ressalta claramente do fato de se fugir do trabalho como da peste, logo que não exista nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro. (Marx, 2008, p.83).

Outro aspecto do trabalho alienado, de acordo com o autor é a alienação do ser humano em relação à sua espécie, ou seja, enquanto trabalhador, não se reconhece como ser social.

A atividade humana deixa de ser uma atividade criativa para tornar-se somente um meio de garantir a satisfação das necessidades vitais do ser humano. O trabalho deixa de ser a atividade pela qual o homem transforma a natureza e é transformado por ela, para ser unicamente um meio de sobrevivência. Dessa forma, fica prejudicada a vida genérica do homem, uma vez que

é precisamente na ação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico. Tal produção é a sua vida genérica ativa.

Através dela, a natureza surge como a sua obra e a sua realidade. Por conseguinte, o objeto do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem: ao não reproduzir-se apenas intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele duplica-se de modo real e intui o seu próprio reflexo num mundo por ele criado. Pelo que, na medida em que o trabalho alienado subtrai ao homem o objeto da sua produção, furta-lhe igualmente a sua vida genérica, a sua objetividade real como ser genérico, e transforma em desvantagem a sua vantagem sobre o animal, porquanto lhe é arrebatada a natureza, o seu corpo inorgânico (Marx, 2008, p. 86).

Com o trabalho alienado, o homem perde a consciência que tem da sua atividade vital e a vida produtiva aparece como único meio de satisfação de uma necessidade que é a sobrevivência.

Marx ainda vê outra consequência do trabalho alienado:

Uma consequência imediata da alienação do homem a respeito do produto do seu trabalho, da sua vida genérica, é a alienação do homem relativamente ao homem. Quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra igualmente em oposição com os outros homens. O que se verifica com a relação do homem ao seu trabalho, ao produto do seu trabalho e a si mesmo, verifica-se também com a relação do homem aos outros homens, bem como ao trabalho e ao objeto do trabalho dos outros homens. De modo geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra igualmente alienado da vida humana (Marx, 2008, p. 87).

Se o homem está alienado de si mesmo, se não se reconhece enquanto humano no ato da produção, também não verá humanidade nos outros homens. É que o critério, a partir do qual ele vê os outros homens, está na sua própria condição de estar alienado de si mesmo. Assim, o ser humano não se reconhece no outro, já que o outro é negativamente estranho a ele.

Portanto, o trabalho alienado impede que o ser humano possa desenvolver integralmente a sua humanidade porque aliena o homem do produto do seu trabalho, do seu próprio trabalho, do seu ser genérico e dos demais seres humanos.

Diante deste contexto, é possível questionar como o trabalho, que sob o capital é alienante e embrutecedor, pode ser princípio educativo, humanizador, de formação humana?

Se o trabalho é condição essencial para manter e reproduzir a vida, ele possui, sem dúvida, uma dimensão educativa mesmo quando ele se desenvolve sob as relações de classe existentes no capitalismo. O próprio modo de produção capitalista não é natural, mas construído pelos seres humanos. A luta histórica é para superar o capitalismo.

Neste sentido, a introdução do trabalho como princípio educativo na formação das pessoas supõe recuperar a dimensão do conhecimento científico-tecnológico da escola unitária e politécnica. Além disso, supõe introduzir nos currículos escolares a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho e o sentido das lutas históricas no trabalho. Ou seja, não se pode fundamentar o trabalho educativo na profissionalização, no sentido de formar as pessoas de forma estreita para atender as demandas do mercado de trabalho. Ao contrário, trata-se de oportunizar a integração entre trabalho, ciência e cultura, incorporando valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana.

Em outras palavras, não se pode deixar de considerar a importância da educação como pressuposto para enfrentar o mundo do trabalho, assim como não se pode reduzir o direito à educação, direito este subjetivo e inalienável, à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, s/d).

Portanto, na educação escolar, além do sentido ontológico do trabalho, possui especial importância seu sentido histórico (SAVIANI, 2007c). No aspecto ontológico, o trabalho é entendido como práxis humana, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens, produzindo assim conhecimentos. No aspecto histórico, o trabalho é entendido de acordo com as transformações ocorridas na organização da sociedade. No sistema capitalista, por exemplo, se transforma em trabalho assalariado e alienante.

Nesta perspectiva, Saviani (2007c) afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos, articulados entre si. Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Neste, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação.

Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

E, num terceiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

O conceito de politecnia estaria no segundo nível apresentado pelo autor de compreensão do trabalho como princípio educativo: a educação básica, em suas diferentes etapas, deve explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva.

A relação trabalho-educação foi uma das questões mais importante, estudada e discutida pelos pioneiros da educação soviética. Já em 1918, no período pós-revolucionário, o Comitê Executivo Central de toda a Rússia publicou o Regulamento da Escola Única do Trabalho e a Comissão Estatal para a Educação publicou a Declaração sobre os princípios fundamentais da Escola Única do Trabalho. Pistrak (2011) relata que a partir da proclamação do princípio da escola do trabalho foi possível distinguir três correntes principais que buscaram articular trabalho e educação.

A primeira corrente tomou emprestado o pensamento de pedagogos reformistas burgueses. A questão do trabalho foi vista como um problema de metodologia. As disciplinas foram estudadas de diversas maneiras (leituras, excursões, uso do laboratório) e recorreu-se ao trabalho manual nas oficinas para ilustrar o maior número possível de momentos de uma determinada disciplina, procurando identificar os trabalhos manuais correspondentes aos vários conteúdos.

Na prática, o trabalho entrava na escola de forma desordenada, sem nenhum plano de conjunto, sem nenhuma concepção teórica; ocupava um lugar completamente secundário, desempenhando apenas um papel auxiliar nos estudos. O que importava na escola era o programa de estudos; o trabalho se subordinava e se adaptava a ele (PISTRAK, 2011, p. 36).

Entende-se que, de acordo com esta corrente, o trabalho não possuía unidade e continuidade, ou seja, o trabalho se transformava numa série de pequenos trabalhos sem nenhuma ligação.

A segunda corrente colocou na base do trabalho escolar um trabalho manual qualquer tomado em sua integridade, ou seja, um trabalho ao qual se adaptava todo o programa de ensino. O trabalho e as aulas teóricas continuaram sendo independentes; não havia ligação constante entre o que se aprendia nas aulas e o que se produzia nas oficinas.

Nas palavras de Pistrak (2011, p. 37), o problema estava colocado de maneira errônea porque

as melhores oficinas, e mesmo a indústria, se forem consideradas como um sistema técnico fechado, como um órgão de produção isolado, se forem abstraídas do conjunto da economia soviética e introduzidas na escola sem ser incorporadas à dinâmica da realidade atual, perderão a tal ponto todo e qualquer valor que o trabalho perderá seu caráter social.

A terceira corrente afirmava que qualquer trabalho é uma base excelente de educação. Isto porque, pelo trabalho, o ser humano se torna disciplinado e organizado; o trabalho enobrece o homem, educa o sentimento coletivista e é sempre um meio precioso de educação.

As experiências que foram realizadas a partir destas três concepções não deram conta de articular, adequadamente, o trabalho e a educação porque, de acordo com Pistrak (2011), consideram o trabalho de forma abstrata, como uma disciplina isolada e separada da atualidade. A defesa que o educador fazia era a de que o trabalho deveria ser um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, havendo uma ligação orgânica entre trabalho e educação com a vida social das crianças e jovens.

O desafio colocado para a escola era, no contexto soviético, o seguinte: a escola deveria oportunizar aos alunos uma formação básica social e técnica que permitisse uma boa orientação prática na vida. O caráter prático era destacado no sentido de oportunizar ao aluno a transição entre escola e a realidade, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente. Contudo, a análise do trabalho de forma científica também era considerada, pois o aluno deveria ser capaz de elevar o problema prático à concepção geral teórica e demonstrar capacidade de reflexão das suas várias determinações.

Colocar o problema assim é declarar *ipso facto* que uma especialização estreita e profunda não seria justificável nem mesmo no 2º ciclo do 2º grau! No entanto, isto implica ao mesmo tempo uma organização criteriosa da formação social e técnica e uma ampla utilização, num ramo determinado, da atividade prática da criança. Esta última deve estar ligada, de um lado, à formação básica e, de outro lado, aos princípios teóricos que orientam o estudo das questões profissionais (PISTRAK, 2011, p. 71).

Devido ao contexto pós-revolucionário, a União Soviética tinha como preocupação a reconstrução do conjunto de sua economia. Esta se desenvolveu com a

finalidade de intensificar a produção, reforçando a exploração dos trabalhadores e aumentando os lucros dos donos dos meios de produção. Contudo, no contexto soviético, ela deveria ter um sentido oposto, transformando-se em meio de libertação, sendo realizada de baixo para cima.

Enfim, sobre o lugar e o papel do trabalho na escola soviética, a tese fundamental é a de que o trabalho não pode ser concebido sem ligação com os objetivos gerais da educação. Nas palavras de Pistrak (2011, p. 84), “não é o trabalho em si mesmo, o trabalho abstrato, como se fosse dotado de uma virtude educativa natural e independente de seu valor social, que deve servir de base para o ensino do trabalho manual”.

Considerando que o objetivo da educação está articulado com a construção de um novo regime social, o trabalho na escola soviética é concebido como uma participação ativa na reconstrução social e a ciência como uma prática sistematizada que orienta tal trabalho.

Articulado ao trabalho, Pistrak (2011) coloca a reflexão da escola como centro cultural e as relações entre ciência e trabalho como indispensáveis na construção da Escola Única do Trabalho.

Da mesma forma, estudiosos brasileiros do campo trabalho-educação defendem os conceitos de ciência e cultura como estruturantes da formação integral dos sujeitos. A ciência se refere aos conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. A ciência abarca conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, num movimento dialético (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, s/d).

Nesses termos é que Moura, Garcia e Ramos (2007) também trazem a compreensão do conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Isto exige um método, o método dialético, que parte do concreto empírico, ou seja, da forma como a realidade se manifesta e, por meio da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado.

A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são “arrancadas” de seu contexto originário e mediatamente ordenadas, tem-se a teoria (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 43).

A teoria pode ser entendida, desse modo, como o real elevado ao plano do pensamento. Assim, qualquer fenômeno só se constitui em conhecimento quando o ser humano se apropria dele e o torna força produtiva para si. A ciência se constitui, portanto, do conhecimento sistematizado e expresso na forma de conceitos que representam as relações que ocorrem na realidade considerada.

A concepção de cultura compreende as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. Esta é a base do historicismo que ajuda a superar o enciclopedismo e o espontaneísmo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, s/d).

A cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída dos e pelos sujeitos. Por isso, ela deve ser compreendida da forma mais ampla possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada.

3.4 Formação Humana Integral na perspectiva anarquista

No bojo das lutas da classe trabalhadora, o anarquismo também trouxe propostas ao campo educacional. Inicialmente, Kropotkin (2007) diz que a anarquia se apresentou como uma negação. Negação do Estado, da acumulação pessoal do capital, de toda espécie de autoridade, de todas as formas estabelecidas na sociedade pautadas na injustiça, no egoísmo e na opressão.

Contudo, o autor alerta que anarquia não se limita a simples negação: “A afirmação – a concepção de uma sociedade livre, sem autoridade, avançando para a conquista do bem-estar material, intelectual e moral – seguiu de perto a negação; ela era a sua contrapartida”. (KROPOTKIN, 2007, p. 33)

Ou seja, a negação do Estado e da autoridade tem um profundo sentido afirmativo. É um princípio filosófico e prático que significa a reforma de todas as relações estabelecidas em sociedade em defesa da liberdade plena e completa das pessoas e da solidariedade.

A concepção de liberdade, para os anarquistas, tem uma perspectiva mais ampla do que as advindas do pensamento liberal. Ela pressupõe que o ser humano tem capacidade de se autogovernar e só faz sentido quando a liberdade de um indivíduo é a extensão da liberdade do outro. Assim, o ser humano só pode ser livre se o outro também tiver liberdade. Nas palavras de Gallo (1995, p.74),

só o homem completo em sua humanidade pode conquistar socialmente a sua liberdade; uma sociedade só pode ser igualmente livre através da igualdade dos indivíduos que a constroem por meio de relações solidárias, com a crescente liberdade de todos.

A solidariedade é defendida pelos anarquistas como a mais poderosa alavanca do progresso. Ela eleva o ser humano acima dos interesses individuais e une os oprimidos na necessidade de emancipação. Nas palavras de Kropotkin, 2007, p. 50:

A anarquia é a organização da solidariedade, assim como o Estado atual é o reinado do egoísmo. O egoísmo e a solidariedade são, o quer que se diga, dois princípios contrários, antagonistas... não se pode ser egoísta sem fazer mal a alguém ou a todos.

O projeto anarquista, coerente com a ideia de que somente os trabalhadores podem garantir sua própria emancipação, rejeita qualquer proposta de educação oferecida pelo Estado burguês. Assim, pensar a educação e a escola é tarefa dos trabalhadores, não do Estado e nem da Igreja.

Estudiosos anarquistas criticam a educação oferecida pelo sistema capitalista, cujo objetivo é perpetuar a sociedade de exploração: ela ensina os burgueses a explorar, dominando todos os conhecimentos disponíveis e não vendo outro modo de vida; e ensina as massas proletárias a permanecerem dóceis à exploração, não se rebelando contra o sistema social injusto.

Godwin (1793) afirma que um sistema nacional de ensino causa danos à formação dos sujeitos por três razões. Primeiro, porque traz em si a ideia de permanência:

Talvez pretendam guardar e difundir todas as formas de conhecimento que possam trazer algum benefício à sociedade, mas esquecem que há muita coisa ainda por conhecer. Mesmo que tenham sido extremamente úteis à época de sua criação, é inevitável que se tornem cada vez mais desnecessários com o decorrer do tempo. (GODWIN, 1793, p. 252).

O autor defende que o verdadeiro crescimento intelectual exige que todas as pessoas atinjam o mesmo nível de conhecimento já existente entre os membros mais esclarecidos da comunidade e, a partir daí, busquem novos conhecimentos. E afirma que o ensino público gasta suas energias na defesa de preconceitos e não incentiva os alunos a coragem de examinar as proposições com o objetivo de testar sua validade, pelo contrário, ensina os alunos a justificar as doutrinas criadas.

Uma das características inerentes ao ser humano é a sua capacidade de crescer e desenvolver-se. Porém, no momento em que o ser humano resolve manter-se fiel a determinados princípios que foram importantes no passado, está renunciando a essa capacidade. “O instante em que desiste de indagar é o instante em que morre intelectualmente” (GODWIN, 1793, p. 253).

Em segundo lugar, um sistema nacional de ensino não leva em conta a natureza da mente humana. Tudo o que o ser humano faz por sua vontade, será bem feito e, por isso, deveria ser incentivado a agir por si próprio e não mantido num estado de perpétuo aprendizado. Ou seja, no momento em que uma instituição política tomar para si a tarefa de indicar o lugar que cada ser humano deve ocupar, todos passarão a desempenhar suas funções com indiferença. E, finalmente, um sistema nacional de ensino possui ligações com o governo e este certamente o usará para reforçar sua própria imagem e suas instituições.

É importante destacar que Marx, em 1875, quando escreve a “Crítica do Programa de Gotha”, embora em perspectiva diferente do anarquismo, também faz crítica à educação popular a cargo do Estado. Afirma ele:

Isso de "educação popular a cargo do Estado" é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja (...) é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa (MARX, 1875, p. 14)

Estudiosos anarquistas entendem que a educação oportunizada às pessoas no bojo do sistema capitalista não forma um homem completo, mas, um ser parcial, comprometido com princípios definidos a priori e exteriores a ele. Por isso, o fundamento da educação proposta pelos estudiosos anarquistas é o conceito de educação integral que, de acordo com Robin (2016, p. 35), diz respeito a

colocar a cada niño en la posibilidad de desarrollar sus facultades, de adquirir todos los conocimientos que comportan sus aptitudes y de aprender un oficio según sus gustos.

Gallo (1996) esclarece que a concepção de homem que está subentendida nesta afirmação é decorrente do humanismo iluminista do século XIX, que afirma o ser humano como um "ser total" ou, nas palavras de Ferrer y Guardia (2010, p.11):

O homem, na unidade de seu funcionalismo cerebral, é um complexo; tem várias facetas fundamentais, é uma energia que vê, afeto que rejeita ou adere ao concebido e vontade que se cristaliza em atos, o percebido e amado. Estabelecer um abismo onde deveria haver uma sadia e bela continuidade é um estado mórbido, que luta contra as leis do organismo do homem, e com certeza é moeda corrente do divórcio entre o pensar e o querer.

Ferrer y Guardia (2010) defendia uma educação de cunho social e coletivo e criticava o capitalismo que gerava as desigualdades. Estava também consciente que as classes dominantes sabiam que poderiam manter o poder se tivessem o controle da educação: “Os governos sempre se preocuparam em dirigir a educação do povo, e sabem melhor que ninguém que seu poder está totalmente baseado na escola e por isso a monopolizam cada vez com maior empenho.” (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 28).

Para combater a educação que conforma e adapta as pessoas ao sistema social é preciso outro tipo de ação educativa. O plano educacional de Ferrer y Guardia incluía todos e combatia o monopólio do conhecimento.

A verdade é de todos e socialmente se deve a todo mundo. Colocar-lhe um preço, reserva-la como monopólio dos poderosos, deixar em ignorância sistemática os humildes e, o que é pior, dar-lhes uma verdade dogmática e oficial em contradição com a ciência para que aceitem sem protesto seu estado ínfimo e deplorável sob um regime político democrático é uma indignidade intolerável e, da minha parte, julgo que o protesto mais eficaz e a ação revolucionária mais positiva consiste em dar aos oprimidos, aos deserdados e a todos aqueles que sentem impulsos justiceiros esta verdade que lhes é

escondida, determinante das energias suficientes para a grande obra de regeneração da sociedade. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 07).

A formação integral neste contexto baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos em desenvolver suas potencialidades, assumindo, necessariamente, uma postura de transformação e não de manutenção da sociedade.

Não tememos dizê-lo: queremos homens capazes de evoluir incessantemente; capazes de destruir, de renovar constantemente os meios e de renovar a si mesmos; homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que não se sujeitem a mais nada; dispostos sempre a aceitar o melhor, felizes pelo triunfo das ideias novas e que aspirem a viver vidas múltiplas em uma única vida. A sociedade teme tais homens: não pode, então, se esperar que algum dia queira uma educação capaz de produzi-los. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 32)

Estudiosos anarquistas entendem que a educação é um dos instrumentos que podem colaborar para a superação da exploração na sociedade. Por isso, defendem a formação integral que pretende educar ao homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, desenvolver as faculdades intelectuais e físicas dos sujeitos, trabalhar uma educação moral para a vida social, ou seja, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade social.

O filósofo francês Pierre-Joseph Proudhon também articulou uma proposta de formação integral. Para ele, a educação tem a função de produzir o homem como uma representação das relações sociais:

Toda educação tem por objetivo produzir o homem e o cidadão – segundo uma imagem, em miniatura, da sociedade - pelo desenvolvimento metódico das faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças. Noutros termos: a educação é criadora de costumes no sujeito humano (PROUDHON *apud* GALLO, 1996, p.2)

Entendendo a educação como transmissão da carga cultural da humanidade, sem a qual não há avanço, Proudhon (*apud* GALLO, 1996) também faz uma análise crítica da educação fornecida pelo capitalismo. Assevera que, em uma sociedade hierarquizada, a educação também é hierarquizada. A classe dominante recebe os meios e os conhecimentos necessários para dominar todo o processo de produção, circulação e consumo, mantendo-se em posição dominante. A classe operária, por outro lado, recebe apenas a instrução necessária para a realização das tarefas a que estão destinadas. Ou

seja, trata-se de manter as classes dominadas em sua ignorância para que não tenham consciência de seu direito à liberdade e à igualdade. Assim, a educação capitalista sustenta e reforça o sistema de divisão social do trabalho.

Proudhon defendia que, ao dotar os operários com uma capacidade profissional completa, seriam criadas condições para libertá-los da tutela de mando a que estavam submetidos, abalando assim a aristocracia do talento, originária da mutilação do indivíduo. Além disso, defendia a politecnicidade na produção agrícola e industrial, a qual corresponderia à união indissolúvel entre a instrução profissional com a literária e científica, ou seja, da teoria com a prática, do trabalho com o estudo (DOMMANGET *apud* GALLO, 1996).

Um elemento inovador desta perspectiva é a tentativa de superação da divisão social do trabalho que impõe a dissociação entre o trabalho manual e intelectual. A questão da educação politécnica aparece no quadro da educação integral que consiste em educar o homem levando em consideração suas múltiplas dimensões: a físico, a intelectual e a moral.

Gallo (1996) qualifica essas três dimensões da seguinte forma: a dimensão intelectual diz respeito a apropriação de “toda a carga cultural produzida pela humanidade”, dando ênfase às questões de base científica. A dimensão moral estaria relacionada a práticas de aprendizado que valorizassem os aspectos da solidariedade e da “construção comunitária da liberdade”. Por fim, a dimensão física, que se daria em dois aspectos: o primeiro deles voltado para o “aprimoramento das percepções sensório-motoras”, e o segundo aparece como a “educação manual” ou “educação profissional”.

A educação pelo trabalho e para o trabalho, no entanto, não deveria acontecer dissociada das outras duas dimensões: a moral e a intelectual. Além disso, os anarquistas defendem que a escola não deve ser um espaço para a profissionalização pura e simples, mas sim oferecer a possibilidade aos estudantes de vivenciar diversas formas de trabalho, através de inúmeras oficinas, que possibilitem o aprendizado de conhecimentos básicos úteis para diferentes profissões.

Para Proudhon, qualquer trabalho será mais gratificante para quem o realiza se o trabalhador dominar todas as fases do processo, da planificação até a realização prática da produção. Ele se opunha ao trabalho alienado em que o trabalhador não domina o objeto

que produz, por não o conhecer por inteiro. A defesa da associação entre o trabalho intelectual, de planejamento e concepção, e manual, de execução e produção concreta, é a base da perspectiva de educação politécnica para (GALLO, 1996).

A politecnia era um dos pressupostos para a superação da alienação do trabalho e pressupunha uma transformação do espaço escolar, que seria transformado em “oficina-escola”, onde o ensino dos conhecimentos teóricos deveria se materializar na realização de trabalhos de caráter prático. Além disso, os estudantes deviam compreender a integralidade dos processos produtivos, pois a politecnia implica no domínio do conhecimento da multiplicidade da produção; é o oposto da divisão do trabalho, algo que aproxima as condições do trabalho industrial, mais complexo e estruturado, às condições do trabalho artesanal, mais simples, e por isso vivido de forma integral, não alienante. A politecnia pressupõe naturalmente a pluralidade do múltiplo, como domínio de uma realidade complexa, que será percebida não como dividida, mas como uma complexidade articulada e interdependente.

Portanto, para Proudhon, o caminho está no trabalho artesanal, processo no qual o artesão domina a totalidade do processo do trabalho. Ao tomar o trabalho manual como um instrumento de aprendizagem haverá uma educação muito mais completa porque o intelectual e o manual estarão unidos. Uma pessoa que domina tanto o conhecimento teórico quanto o conhecimento prático é uma pessoa completa.

Gallo (1996), no entanto, alerta que o que Proudhon ainda não conseguia vislumbrar era o fato de que o sistema artesanal estava definitivamente superado; a revolução industrial já tinha instaurado a divisão do trabalho. Portanto, seria necessária uma nova proposição para a formação integral, que não significasse a defesa de um processo superado.

Quem fez tal proposição foi Mijail Bakunin. Ele considerava que a emancipação das massas trabalhadoras não seria possível se recebessem uma instrução inferior à da burguesia e questionava:

¿No es evidente que entre dos hombres dotados de una inteligencia natural más o menos igual, el que más instruido sea, cuyo conocimiento se haya ampliado por la ciencia y que comprendiendo mejor el encadenamiento de los hechos naturales y sociales, o lo que se denominan las leyes de la naturaleza y la sociedad, comprenderá con más facilidad y más ampliamente el carácter del

medio en el que se encuentra, que se sentirá más libre, que será prácticamente tan hábil y fuerte como el otro? (BAKUNIN, 1869, p. 9)

Por isso, defendia instrução abrangente, completa, de modo que acima da classe trabalhadora não poderia haver classe que possa saber mais e que, por essa razão, possa explorá-la e dominá-la.

Contra o argumento de que é impossível que toda a humanidade se dedique à ciência, pois morreria de fome, o autor afirma que a formação deve ser estendida a todos os trabalhadores de forma igual e abrangente, sejam os que produzem os objetos necessários para viver, sejam os que se dedicam exclusivamente às obras intelectuais; pois estes homens não trabalham só para eles: suas descobertas científicas, além de ampliar o conhecimento humano, devem melhorar a condição de todos os seres humanos, sem exceções.

Y el reproche más grande que tendríamos que dirigir a la ciencia y a las artes es precisamente el no extender sus beneficios y el no ejercer su influencia útil más que sobre una mínima parte de la sociedad, excluyendo y por consiguiente perjudicando a la inmensa mayoría. (BAKUNIN, 1869, p. 9)

O autor reconhecia o avanço nas ciências e nas artes, mas denunciava este avanço na sociedade capitalista como origem da miséria e da inferioridade do povo, porque contribuem para a ampliação da distância que já separa o conhecimento popular do das classes privilegiadas.

Estava convencido de que não deveria ter separação entre os trabalhadores manuais e intelectuais, pois todos são seres humanos e precisam se desenvolver integralmente de forma igual:

la ciencia del sabio se volverá más fecunda, más útil y más amplia cuando el intelectual no ignore el trabajo manual; y el trabajo del obrero instruido será más inteligente, y por consiguiente más productivo que el obrero ignorante. (BAKUNIN, 1869, p.12)

Para o argumento de que nem todos os indivíduos têm a mesma capacidade de subir ao mesmo nível de instrução, pois há diferenças de aptidões, Bakunin (1869) afirma que não é possível falar em capacidades individuais numa sociedade que possui como base econômica o direito de herança. Desde que a herança exista, as carreiras das crianças nunca serão o resultado de suas habilidades, mas sim o resultado do estado de riqueza ou

miséria de suas famílias. Em outras palavras, as capacidades reais dos indivíduos, não podem ser plenamente desenvolvidas, exceto em igualdade absoluta. Só podemos falar de igualdade intelectual e material quando há o mesmo ponto de partida para todos os indivíduos.

Para que as capacidades individuais se desenvolvam, é necessário, em primeiro lugar, que os privilégios individuais, tanto políticos quanto econômicos, sejam abolidos. Ao fazer esta defesa, Bakunin não nega haver diferenças individuais entre os sujeitos:

la humanidad es un todo colectivo, en la que cada uno completa el todo y tiene necesidad del todo; de forma que esta diversidad infinita de los individuos es la causa misma, la base principal, de su solidaridad, un argumento todopoderoso a favor de la igualdad. (BAKUNIN, 1869, p. 14)

A proposição de Bakunin para a formação integral contempla duas partes: geral e especial. A primeira corresponde ao ensino científico e teórico e fornecerá os elementos principais em todas as ciências sem exceção, bem como o conhecimento completo de seu todo. Esta parte deveria ser obrigatória para todas as crianças, pois substituiria a metafísica e a teologia, e, ao mesmo tempo, daria às crianças condições para escolher com pleno conhecimento uma faculdade especial que melhor se adapte às suas disposições individuais.

A segunda corresponde ao ensino industrial ou prático e seria dividida em vários grupos ou faculdades, que cobrem todas as especialidades de um certo número de ciências, as quais, por sua própria natureza, são chamadas para serem completadas. Esta parte seria uma especialidade e, por já terem passado por uma formação geral, as crianças não seriam influenciadas por professores e pais que acabam determinando arbitrariamente o futuro delas. Nas palavras de Bakunin (1869, p.16), “tanto los niños como los hombres maduros no se vuelven sensatos más que con sus propias experiencias, nunca por las de los demás”.

Além do ensino científico e industrial, o autor propõe uma série sucessiva de experiências morais, não divinas, mas humanas. A moralidade humana, para ele, é fundada no desprezo pela autoridade e respeito pela liberdade e pela humanidade. A educação das crianças, tomando como ponto de partida a liberdade, deve conduzir sucessivamente a ela.

A proposta educacional de Bakunin parte do pressuposto de que o ser humano é determinado socialmente:

... cada individuo tiene, al nacer, en diferentes grados, no ideas y sentimientos innatos como afirman los idealistas, sino la capacidad material y formal de sentir, pensar, hablar y desear. Solo trae consigo la capacidad de formar y desarrollar ideas y (...) una capacidad de actividad formal, sin ningún contenido. ¿Quién te da tu primer contenido? La sociedad (BAKUNIN, 1869, p.11)

Contudo, o autor reconhece que há certas características dos seres humanos que são naturais. Estas não podem ser transformadas, mas devem ser conhecidas e dominadas, ou seja, o fato de se assumir suas características naturais não significa que o ser humano precise ser escravo delas.

O autor destaca duas características essenciais dos seres humanos: a liberdade e a solidariedade e afirma que estas não são naturais, mas resultado da vivência do ser humano em sociedade. A solidariedade equivale a viver em sociedade; o ser humano não sobreviveria isolado, ele precisa de um meio solidário para receber influências e tornar-se humano. De outro turno, a liberdade não é a negação da solidariedade. Pelo contrário, é o seu desenvolvimento. “Estas duas leis interpenetram-se e, sendo inseparáveis, constituem a essência da humanidade” (BAKUNIN, 1869, p. 17).

Entendendo o ser humano como uma construção social, é possível que uma sociedade justa produza homens completos, livres e felizes:

Para que los hombres sean morales, es decir, hombres completos en el, pleno sentido de la palabra, se necesitan tres cosas: un nacimiento higiénico, una instrucción racional e integral, acompañada de una educación fundada sobre el respeto al trabajo, a la razón, a la igualdad y a la libertad, y un medio social donde cada individuo goce de su plena libertad y sea realmente, de hecho y de derecho, igual a los demás (BAKUNIN, 1869, p.23)

Portanto, o autor reconhece que é possível realizar nas escolas um trabalho oposto àquele praticado pela educação capitalista:

É necessário distribuir a mancheias a instrução no seio das massas e transformar todas as Igrejas, todos estes templos dedicados à glória de Deus e à escravização dos homens, em escolas de emancipação humana. Mas, inicialmente, esclareçamos que as escolas propriamente ditas, numa sociedade normal, fundada sobre a igualdade e sobre o respeito da liberdade humana, só deverão existir para as crianças, não para os adultos, para elas se tornarem escolas de emancipação e não de servilismo, será preciso eliminar, antes de tudo, esta ficção de Deus, o escravizador eterno e absoluto. Será necessário

fundar toda a educação das crianças e sua instrução sobre o desenvolvimento científico da razão, não sobre o da fé; sobre o desenvolvimento da dignidade e da independência pessoais, não sobre o da piedade e da obediência; sobre o culto da verdade e da justiça e, antes de tudo, sobre o respeito humano que deve substituir, em tudo e em todos os lugares, o culto divino. (BAKUNIN, 2002, p. 40)

Ao lado deste reconhecimento, admite que a efetivação desta educação não é imediata e nem pode acontecer sem conflito. Se fosse possível fundar escolas que oportunizassem aos alunos uma formação integral, ainda assim seria difícil formar seres humanos justos, livres e morais. Isto porque, ao sair da escola, se encontrariam numa sociedade que é dirigida por princípios contrários a essa formação e, como a sociedade invade as escolas, as vidas das famílias e de todos os indivíduos que dela fazem parte, não demoraria a dominá-los.

Bakunin (2002) aponta, portanto, para a importância da educação no processo revolucionário, porém, admite que ela não faz sozinha a revolução. Da mesma forma, se existe exploração porque não há consciência, não basta que aos poucos eduquemos e conscientizemos as pessoas para que a sociedade se transforme. Moriyon *apud* Gallo (1996, p. 117) sintetiza esta questão:

Se operários e camponeses não romperem a sua ignorância, não poderão enfrentar a ordem social injusta; porém, só a ruptura dessa ordem social, a abolição da propriedade e do Estado, é que abrirá caminho à instauração de uma sociedade distinta.

Essa reflexão remete para a questão do objetivo da educação que, nas palavras de Read (1982, p. 6), “só pode ser o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo”. O autor afirma que a individualidade das pessoas se constitui num enorme benefício para a humanidade, mas alerta que a singularidade não possui nenhum valor prático quando isolada. “A educação deve ser um processo, não apenas de individualização, mas também de *integração*, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social” (READ, 1982, p. 6).

Portanto, o objetivo da educação é educar as pessoas para o que elas realmente são, conscientes de si mesmo, de suas singularidades, de suas diferenças e da importância de sua integração com a sociedade para a construção coletiva da liberdade.

Este objetivo apontado pelo autor é oposto do objetivo da educação capitalista. Esta educa as pessoas para que sejam o que não são. Isto porque o capitalismo quer

formar as pessoas para atender às demandas da sociedade, conformando a classe trabalhadora para o trabalho braçal e a classe dominante para as funções de direção.

Além de objetivar esta formação, tem a pretensão que os indivíduos percebam a sociedade como imutável e este modo de produção como inevitável. É no sentido de promover uma padronização das consciências que a educação capitalista tem como objetivo formar os indivíduos para aquilo que não são.

3.4.1 A contribuição de Paul Robin

Os estudos realizados por Proudhon e Bakunin sobre a pedagogia anarquista não possuíam ainda uma vinculação mais estreita com a realidade prática, posto que estes estudiosos não tinham uma vivência no sistema educacional além de suas próprias experiências como alunos (GALLO, 1996). Foi o pedagogo Paul Robin (1837-1912) o primeiro a conseguir trabalhar, na prática, as questões educacionais que vinham sendo discutidas nos meios anarquistas. Robin participou da Primeira Internacional como secretário do Conselho Geral e assumiu posição ao lado dos socialistas libertários, o que foi decisivo para suas futuras experiências educacionais.

Paul Robin defendeu a formação integral para construir um novo tipo de sociedade e colocou sua proposta em prática a partir de sua experiência no Orfanato Prévost, em Cempuis, na França, entre 1880 e 1894. Neste orfanato foi diretor e pôde efetivar uma proposta de formação integral e a co-educação, ou seja, colocou no mesmo espaço pedagógico meninos e meninas.

Exercendo as funções de casa e escola, o Orfanato Prévost constituiu, por sua natureza, um educandário de tempo integral. Contudo, foi além do tempo e constituiu-se num educandário que tinha como objetivo a formação integral definida assim por Robin (2016, p.47):

La instrucción *integral*, recíprocamente fin y medio de educación, se define: como un conjunto completo, encadenado, sintético, paralelamente progresivo en todo orden de conocimientos, y todo ello a partir de la más joven edad y de los primeros elementos.

O ensino inicial oferecido no orfanato e que correspondia à primeira infância dava maior ênfase à formação individual, conduzindo a uma compreensão mais ampla de

pertencimento à coletividade. Nessa fase, os estudantes eram apresentados ao mundo do trabalho através da manipulação de instrumentos básicos de aplicação profissional (tais quais termômetros, trenas, lupas, lunetas) com o intuito de aprimorar as habilidades manuais e sensitivas.

Posteriormente, os educandos deveriam trabalhar os conhecimentos anteriormente adquiridos, passando integrar o saber e o fazer através da produção. Assim, terminados os estudos primários, as crianças circulavam por todas as atividades práticas oferecidas pelo orfanato. Havia uma granja completa e oficinas de sapataria, imprensa e encadernação, forja, carpintaria, costura e uma lavanderia. Quando passavam para a aprendizagem nas oficinas, os alunos tinham um período de nove horas diárias de estudo, assim divididas: cinco horas eram destinadas aos trabalhos manuais (sendo três horas na oficina e duas nos trabalhos coletivos); as outras quatro horas eram destinadas aos trabalhos escolares propriamente ditos, como as aulas teóricas.

Essa circulação era executada a partir da divisão dos alunos em seis grupos que alternavam, a cada semana, as seis categorias de trabalho oferecidas. Educados sem distinção, meninos e meninas revezavam as tarefas da agricultura, encadernação, costura, marcenaria, manutenção e limpeza. Essa introdução ao mundo do trabalho, deveria proporcionar uma oportunidade, não alienante, para a escolha da área que mais conviesse à profissionalização, considerando, sempre, os aspectos intelectuais, físicos e sociais da educação. Até os treze anos a criança passava de uma oficina a outra; depois, mantinha-se em uma relativa especialização.

Um aspecto que ganhou centralidade no orfanato foi a higiene ao lado da prática de esportes como natação e equitação. Essas atividades físicas, vinculadas aos trabalhos manuais, deveriam desenvolver a precisão dos sentidos, vitalizando a saúde e aperfeiçoando a capacidade para o trabalho.

Na área da educação física, além do desenvolvimento normal da criança para a saúde, havia a educação especial dos órgãos de relação, órgãos estes considerados instrumentos da percepção e da ação. Quanto à alimentação, esta deveria ser simples, porém abundante. No orfanato havia regularidade no horário das refeições e equilíbrio entre a ação e o repouso. Eram previstas aulas fora das salas de aula, a céu aberto, no jardim e no bosque.

Conectada ao desenvolvimento do corpo, a educação intelectual deveria partir da curiosidade dos alunos, equilibrando todas as suas faculdades, sem exceção, a partir do estudo das ciências e das artes. No decorrer das aulas, os educandos eram incentivados a formular suas teorias a partir de constatações práticas, utilizando instrumentos por eles mesmos construídos. Estimulando o gosto pela aprendizagem, Robin favoreceu o protagonismo dos estudantes sobre suas próprias descobertas.

En la educación intelectual, el mismo principio: desarrollo simultáneo, equilibrio de todas las facultades, sin exclusión; facultades de asimilación y de producción, facultades de orden científico y de orden artístico; espíritu de observación, juicio, memoria, imaginación, sentimiento de belleza. (ROBIN, 2016, p.47).

Robin também se preocupou com a educação estética das crianças, incluindo no programa educacional do orfanato a Arte. Além de colaborarem no desenvolvimento da sensibilidade, ela também era compreendida como um aspecto da formação profissional, contribuindo para o estudo da matemática a partir das aulas de pintura e modelagem.

Esta educación estética, demasiado tiempo desatendida, no tiene menos importancia desde el punto de vista del desarrollo integral y de la armonía interior que la misma instrucción científica; debe comenzar simultáneamente y proseguir paralelamente (ROBIN, 2016, p. 49).

Esta educação estética previa também o valor da dicção na formação do sujeito. Enfim, a questão educativa deve cooperar, prioritariamente, com o desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser, o qual deverá estar presente nos três estágios da educação: na educação mais ampla de conhecimentos técnicos diversificados para o jovem aluno; na educação específica para o adolescente com a aprendizagem especializada e, na conclusão do ciclo, no ensino profissional.

Também o aprendizado das línguas, tanto a materna quanto os idiomas estrangeiros, era oportunizado aos estudantes do orfanato, assim como a literatura e a história, que deveria receber um tratamento especial. A educação literária que deveria ser desenvolvida por meio de quatro caminhos integrados: ouvir, ler, falar e escrever. E a história deveria substituir os elogios aos reis e as nações pela valorização do desenvolvimento da humanidade e os grandes feitos sociais:

Entendida en otro sentido, presentada desde otro punto de vista, es por el contrario accesible. La historia, pues: la historia general y la historia nacional, pero la historia de los grandes hechos humanos y sociales, del trabajo, de las artes, las ideas, la vida íntima, más bien que la historia política; la historia de los pueblos antes que las de los reyes, la historia de la evolución de la humanidad antes que la de las dinastías y las batallas (ROBIN, 2016, p.49).

Robin (2016) questionou o ensino verbalista, baseado na memorização, argumentando que os professores dão aulas, os alunos escutam mais ou menos e retêm o que conseguem; às vezes têm que escrever o que foi dito, copiar suas notas sem entendê-las.

Concluindo a formação intelectual, o ensino profissional deveria conectar o conhecimento e a habilidade, preservando o aprendiz da especialização excessiva que limitasse suas aptidões e possibilidades de criação e produção. O ciclo seria finalizado pelo ensino profissional, menos extenso e difícil, mas amplamente compreendido dentro do espírito de generalidade, preservado da especialização excessiva, estreita, extremamente dividida, mecanicista e desorganizadora.

E, por fim, a educação integral também deveria desenvolver a educação moral, pautada na justiça e nas relações sociais. Para tal, é necessário que a criança tenha uma existência normal num meio normal, ou seja, é preciso que a criança viva num meio social onde há a exclusão de ideias falsas e desmoralizantes (ROBIN, 2016). Deve viver sempre num ambiente fraternal. A vida deveria ser simples, equilibrada entre trabalho e jogos, liberdade e responsabilidade.

O autor se preocupou com os danos causados pelo ensino religioso, por isso a educação integral deveria unir razão e ciência, fontes que conduziriam à verdade. Não se podia admitir outro caminho, senão o trilhado pela educação racional e laica. Ele acreditava no poder explicativo da ciência, por isso os homens deveriam sempre se guiar pelos conhecimentos científicos, inclusive propôs a divulgação sem fronteiras do conhecimento científico, porque acreditava que somente uma ordem social fundada na ciência poderia atingir a justiça.

A implantação de uma educação integral, pautada na ciência, no respeito e na solidariedade abriria caminho para construir um novo tipo de homem e sociedade. De acordo com Robin, os homens constroem sua visão de mundo a partir do que aprenderam.

Para este autor, o homem deve ser visto como um ser em si mesmo, independente, completo por si só, que tem o direito de desenvolver todas as suas faculdades e também como membro de uma coletividade que precisa contribuir com seu trabalho para todos.

3.4.2 A Escola Moderna

Paul Robin influenciou vários educadores, entre eles Ferrer y Guardia que defendia a transformação das escolas tradicionais e o uso de uma pedagogia que levasse à formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários. Ferrer y Guardia entendia a formação fornecida pela família e pela escola tradicional como preconceituosa e dogmática. Por isso, implantou a Escola Moderna, em 1901, em Barcelona.

A missão da Escola Moderna era fazer com que os meninos e as meninas que lhe fossem confiados se tornassem pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de qualquer preconceito. Para isto, o estudo dogmático seria substituído pelo estudo racionalizado das ciências naturais (FERRER Y GUARDIA, 2010).

Na escola seriam aceitas todas as crianças a partir de cinco anos de idade, sem distinção de sexo ou classe social. A coeducação dos sexos já havia sendo pensada por outros estudiosos, mas foi Ferrer y Guardia que primeiro concebeu a importância da coeducação das classes sociais.

Para ele, uma escola somente para crianças pobres não poderia ser uma escola racional porque ao não ensinar a submissão como nas escolas antigas, ensinaria a rebeldia e, conseqüentemente, o sentimento de ódio pela classe dominante.

O dilema é irredutível; não há meio termo para a escola exclusiva da classe deserdada: ou o acatamento do erro e da ignorância sistemática sustentados por um falso ensino, ou o ódio àqueles que lhes subjugam e exploram. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 16).

A Escola Moderna tinha um papel definido: formar seres humanos e não antecipar amores nem ódios, adesões nem rebeldias, “que as crianças aprendam a ser homens, e quando o forem declarem-se em rebeldia em boa hora” (FERRER Y GUARDIA, 2010, p.16).

Da mesma forma, uma escola somente para crianças ricas não poderia ser uma escola racional, pois ensinaria a manutenção do privilégio e o aproveitamento de suas

vantagens. Portanto, a coeducação de pobres e ricos, que põe em contato uns com outros, por meio da igualdade sistemática da escola racional era considerada a escola boa e necessária. Para tanto, foi adotado um sistema de pagamento adaptado às circunstâncias das famílias, com uma espécie de nivelação que ia desde a gratuidade, as mensalidades mínimas até as máximas.

Assim, a Escola Moderna era um novo tipo de ambiente escolar que trabalhava com a diferença e a heterogeneidade. A educação nela praticada deveria formar homens capazes de se transformar e partia do entendimento de que o principal aspecto da formação integral era possibilitar a todos explicações racionais para combater os falsos valores que existiam na sociedade. As crianças eram estimuladas a desenvolver e dirigir suas próprias aptidões, a fim de que se tornassem membros úteis à sociedade e com capacidade de elevar o valor da coletividade.

Para completar sua obra, a Escola Moderna era aberta aos domingos pela manhã para que as famílias das crianças tivessem a oportunidade de realizar “estudo dos sofrimentos humanos durante o curso geral da história e a recordação dos homens eminentes nas ciências, nas artes ou nas lutas pelo progresso” (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 7).

Ferrer y Guardia considerava que a ciência é um patrimônio de todos, porque ela permitia desfazer erros e capacitar os homens para que conhecessem efetivamente a realidade. Por isso, o ensino na Escola Moderna era fundamentado nas ciências naturais. Estas deveriam ser ensinadas a partir de experiências e de demonstrações racionais, de modo que o aluno pudesse desenvolver o espírito dedutivo e observador.

Na Escola Moderna, a aprendizagem prática era bastante relevante. Outro aspecto que é ressaltado pela escola é a utilização de jogos, um recurso pedagógico capaz de despertar no aluno a imaginação e o sentido social, pois colabora na construção de valores como a solidariedade. No ensino, em que o sentido da cooperação se sobrepõe ao da competição, os jogos são de grande importância, pois o professor tem a oportunidade de conhecer a individualidade de seu aluno e incentivar a cooperação e a aceitação das diferenças alheias.

As questões relativas à higiene individual e do espaço escolar também eram valorizadas e incentivadas, não só como uma maneira de controlar as diversas

enfermidades que se desenvolviam no ambiente escolar, mas para que os alunos pudessem estender sua ação junto à família, influenciando a higiene dos familiares.

Além das atitudes rotineiras orientadas pelos professores, os alunos participavam de conferências semanais sobre práticas higiênicas, praticavam a educação física e mantinham um caderno biológico no qual anotavam aspectos de sua saúde.

Outros aspectos desenvolvidos na Escola Moderna eram as atividades extracurriculares: visitas às fábricas, museus, entre outros espaços e a correspondência entre alunos de diferentes escolas. As visitas se constituíam assuntos de debates e reflexões entre alunos e professores. Os alunos eram incentivados a escrever suas impressões e aprendizagens e poderiam publicar no Boletim da Escola ou enviar por correspondência aos seus colegas de outras escolas.

Quanto à avaliação, o processo adotado na Escola Moderna previa que os professores fossem avaliando todas as atividades desenvolvidas pelos alunos continuamente, sem a proposta de realização de exames. Estes eram considerados situações de angústia e ansiedade que não comprovavam o conhecimento dos alunos, apenas sua capacidade de memória. As notas decorrentes dos exames serviam apenas para legitimar a desigualdade e estimular a competição entre os alunos.

... evitemos dar às crianças a noção de comparação e de medida entre os indivíduos, porque para que os homens compreendam e apreciem a diversidade infinita que há entre os caracteres e as inteligências é necessário evitar aos escolares a concepção imutável de bom aluno à qual cada um deve tender, mas da qual se aproxima mais ou menos com maior ou menor mérito.
Suprimamos nas escolas, então, as classificações, as provas, as distribuições de prêmios e as recompensas de todo tipo. Este será o princípio prático. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p.44)

Para colocar em prática todas as suas ideias, era preciso contar com professores que não fizessem o papel de opressores, reproduzindo as diferenças e perpetuando a obediência e a exploração. Por isso, Ferrer y Guardia criou uma espécie de Escola Normal para formação de professores e assim fez um anúncio no Boletim da Escola:

Os professores e jovens de ambos os sexos que desejarem se dedicar ao ensino racional e científico e se encontram despojados de preocupações, superstições e crenças tradicionais absurdas, podem se comunicar com o Diretor da Escola Moderna para a provisão de vagas em várias escolas. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p.28)

Ferrer y Guardia acreditava que a educação racional libertária seria um instrumento de emancipação e propagação das ideias libertárias diante do adestramento feito pelo ensino orientado pela pedagogia tradicional. Martins (2013) destaca que o movimento iniciado por ele teve importantes desdobramentos na Espanha, pois o movimento das escolas racionalistas foi até o final da Guerra Civil espanhola em 1936. Mesmo depois de sua morte em 1909, o movimento anarquista deu prosseguimento à implementação de escolas racionais libertárias⁴³.

3.4.3 Autogestão Pedagógica

Coerente com a defesa da liberdade e igualdade, a pedagogia anarquista tem como princípio a autogestão. Este princípio deve ser aplicado nos mais diversos lugares (escolas, fábricas, sociedade em geral) e está intimamente relacionado com o conceito de autonomia. Trata-se de construir uma comunidade na qual a gerência seja responsabilidade única e exclusiva dos indivíduos que a compõem.

De acordo com Gallo (1995), o Anarquismo é contrário a todo e qualquer poder institucionalizado, contra qualquer autoridade e hierarquização. A gestão da sociedade, assim como dos vários espaços criados por ela, deve ser direta, fruto dela própria. Contrários a democracia representativa, em que representantes são eleitos para agir em nome da população, os anarquistas propõem uma democracia participativa, onde cada pessoa participe ativamente dos destinos políticos de sua comunidade.

Na perspectiva de Viana (2015), a autogestão é uma relação social que surge nas relações de produção e se generaliza a toda sociedade. É, portanto, um projeto político de transformação social que pretende abolir as classes sociais e todas as formas de exploração e alienação. Ela pressupõe sua generalização para o conjunto das relações sociais, e isto significa a abolição do Estado e do mercado, bem como das relações sociais capitalistas em geral. Assim, a autogestão remete à totalidade das relações sociais. Na autogestão não há o controle da atividade de um indivíduo por outro, como ocorre na

⁴³ No início dos anos 1900, os anarquistas começaram a tomar espaço no Brasil, assumindo a frente de diversos movimentos operários. Na área educacional desenvolveram várias experiências, dentre as quais se destacam a criação da Escola Nova em 1909 em São Paulo, a Escola Moderna em 1911 no Ceará e a Escola livre em 1920 em Petrópolis.

alienação, e sim um controle do indivíduo por ele mesmo no interior de uma coletividade que se autogoverna.

A aplicação do princípio da autogestão à pedagogia envolve dois níveis específicos do processo de ensino aprendizagem: a auto-organização dos estudos por parte do grupo (alunos, professores e funcionários da educação) e a aprendizagem sócio-política que se realiza concomitantemente com o ensino formal propriamente dito.

Porém, Gallo (1995) alerta que não foi apenas o anarquismo que assumiu a tendência autogestionária na educação. Este princípio está presente desde o anarquismo mais radical até o liberalismo *laissez-faire* mais reacionário. O autor se vale dos estudos de Georges Lapassade para dividir a aplicação da autogestão à pedagogia em três grandes tendências: autoritária, tendência Freinet e libertária.

A primeira é iniciada pelo pedagogo soviético Anton Makarenko e baseia-se na ideia de que o professor deve propor ao grupo de alunos algumas técnicas de autogestão. A segunda baseia-se na individualização do ensino e à autoformação e estaria representada nas contribuições de Freinet, no Plano Dalton e nas propostas da Pedagogia Institucional. A terceira tendência englobaria as experiências pedagógicas anarquistas.

Embora existam variadas propostas de autogestão, Viana (2015) alerta que ela é um projeto político que deve ser acompanhado por outros projetos que envolvem questões como a democratização da escola, a unificação da luta de estudantes e professores, por exemplo. Isto tudo, obviamente, junto com um projeto global de transformação social, buscando instaurar uma sociedade autogerida, onde a autogestão pedagógica é o modo de educação específico desta sociedade.

Sobre a aplicação do princípio da autogestão, na pedagogia libertária, Gallo (1995), ainda, distingue duas perspectivas. A primeira, "tendência não-diretiva", assume os princípios metodológicos de Rosseau, embora com críticas à sua perspectiva social e política. Esta perspectiva está representada na pedagogia anti-autoritária de Max Stirner. Do ponto de vista metodológico e psicológico, estaria muito próxima à tendência escolanovista e também da Pedagogia Institucional.

A segunda, que poderia ser denominada de "tendência *mainstream*", faz uma crítica a Rousseau, sustenta-se em Proudhon e Bakunin, assim como nas experiências de Robin, Faure e Ferrer y Guardia.

O que diferencia as duas perspectivas de aplicação da autogestão pedagógica no contexto libertário é que enquanto a primeira toma a autogestão como um meio, a segunda a toma por um fim; em outras palavras, na "tendência não-diretiva" a autogestão é tomada como metodologia de ensino, enquanto que na "tendência mainstream" ela é assumida como o objetivo da ação pedagógica (GALLO, 1996, p. 6).

Assumir uma postura não-diretiva na educação significa deixar que a sociedade se encarregue da formação política dos indivíduos. A perspectiva não-diretiva, advinda de Rousseau e sistematizada pelos escolanovistas, serve aos interesses políticos do capitalismo, criando indivíduos adaptados ao *laissez-faire*, que procurarão o desenvolvimento individual sem se preocupar com o coletivo.

A proposta libertária de educação integral, fundada no princípio da autogestão, não pode, portanto, ser confundida com as propostas escolanovistas que lhe são contemporâneas. Se há convergências entre elas, há uma divergência fundamental: a concepção de homem e de sociedade que a sustenta. Assumir o homem como um ser complexo, integral, com direito à igualdade e à liberdade leva necessariamente a um confronto político com a sociedade capitalista, que funciona através da alienação. Uma educação anarquista só pode ser a luta contra essa alienação, buscando formar o homem completo, ao mesmo tempo em que se confronta com o capitalismo, buscando estratégias políticas de transformação social.

4 FORMAÇÃO INTEGRAL NAS PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância é tema de várias produções acadêmicas, no Brasil. Isto acontece porque esta Pedagogia se expandiu pelo Brasil e hoje está presente não somente nos Centros Familiares de Formação por Alternância conhecidos como Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais, mas em várias experiências em instituições e cursos oferecidos até mesmo no Ensino Superior. Por isso, entende-se a necessidade de trazer esse panorama de expansão da Pedagogia da Alternância, no Brasil, para, então, apresentar o levantamento das pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado nas universidades brasileiras. Tal levantamento apresenta, entre outros elementos, uma classificação realizada de acordo com a questão relacionada à Pedagogia da Alternância que a pesquisa apresenta. E, a partir desta classificação, parte-se para a análise das concepções de Formação Integral presentes em tais pesquisas.

4.1 Expansão da Pedagogia da Alternância no Brasil

A Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil, como se viu anteriormente, em 1968. Desde então, ela se consolidou e se expandiu no país. A Alternância, atualmente, está presente em muitas instituições que adotam-na como princípio orientador dos seus projetos educativos.

Além das Casas Familiares Rurais e Escolas Família Agrícola, outras instituições inspiraram-se na Pedagogia da Alternância para organizar seu ensino e/ou oferta de cursos, a exemplo das Escolas de Assentamentos e das Escolas Técnicas Estaduais (São Paulo).

Contudo, muitas destas experiências utilizam-se apenas da Alternância enquanto metodologia para organizar seus tempos educativos. Ou seja, não se apropriam dos fundamentos teóricos-metodológicos da Pedagogia da Alternância que possui sua origem

na França em 1935 e se assenta em quatro pilares fundamentais: formação integral, desenvolvimento do meio, associação local e alternância.

Queiroz (2013) sistematiza as experiências brasileiras que adotam a Alternância da seguinte forma: Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas), Centros de Educação em Alternância (CEAS) e Centros e Cursos que trabalham com a Alternância.

Os Ceffas reúnem as Escolas Família Agrícola e as Casas Familiares que se apoiam na Pedagogia da Alternância explicitada neste estudo. Os Centros de Educação em Alternância trabalham com a Alternância com a finalidade de realizar a formação dos jovens e contribuir para o desenvolvimento do meio. Porém, não possuem na sua origem a Associação Local, que se constitui como entidade gestora e mantenedora. Além dos Ceffas e Ceas há diversos programas, escolas e cursos que funcionam em regime de Alternância. Como exemplo, pode-se citar o programa do governo federal implementado em 2005, chamado ProJovem Campo – Saberes da Terra.

Há que se destacar que a Alternância também está presente nos cursos superiores e pós-graduação. O ProCampo (Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), implementado pelo governo federal em 2007 em parceria com Instituições de Ensino Superior, é um exemplo da utilização da alternância na graduação.

Na pós-graduação *lato sensu*, de acordo com Queiroz (2013), foram realizados três cursos numa parceria entre Ceffas e as seguintes universidades brasileiras: Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Católica de Brasília e Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Quanto à oferta de cursos *stricto sensu*, em alternância, nos anos de 2002 a 2004, foi realizado um curso de mestrado, no Brasil, numa parceria entre UNEFAB e duas universidades europeias: Universidade de Nova Lisboa (Portugal) e Universidade François Rebelais de Tours (França). E, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, desde 2003, oferta um curso em nível de mestrado utilizando-se da Alternância dos tempos espaços educativos.

4.2 As pesquisas sobre Pedagogia da Alternância nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* brasileiros

Entendendo que a Alternância se expandiu para além das EFAs e CFRs, a intenção deste estudo é refletir sobre a produção acadêmica a respeito da Pedagogia da Alternância nos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nestes e sobre estes Ceffas, especificamente.

Ou seja, os trabalhos que abordam a Alternância em cursos e centros educativos que não nas Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais não serão objetos deste estudo. Isto porque se entende que muitas experiências educativas são realizadas tomando a Alternância como metodologia, contudo não consideram os demais pilares que sustentam a Pedagogia da Alternância.

O que se quer afirmar é que é possível encontrar experiências educativas que se apoiam num referencial teórico-metodológico progressista e que utilizam a Alternância como metodologia. Contudo, tais experiências não podem ser confundidas com a Pedagogia da Alternância que, como se viu, possui um referencial liberal.

Assim, os trabalhos que foram desenvolvidos nas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Institutos Federais, Universidades, Escolas Técnicas, Centros Profissionais, entre outros espaços educativos além das EFAs e CFRs não foram considerados.

Essa seleção não se deve ao fato da necessidade de se fazer um recorte no estudo, mas porque a intenção é refletir somente sobre as concepções presentes na Pedagogia da Alternância e não nas mais variadas experiências que se utilizam da Alternância enquanto metodologia.

O mapeamento da produção acadêmica sobre a Pedagogia da Alternância partiu de um estudo já realizado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008). Estes pesquisadores realizaram um levantamento das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre a Pedagogia da Alternância defendidas, no Brasil, no período de 1969 a 2006, com o objetivo de “mapear e discutir a produção acadêmica, visando estabelecer um primeiro

esboço do estado da arte nesse campo de investigação” (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 229).

Buscando complementar este mapeamento, o presente estudo apresenta o levantamento das teses e dissertações defendidas no Brasil sobre a temática em questão no período de 2007 a 2018. São apresentados os seguintes dados: número de trabalhos produzidos no período, distribuição da produção por ano de publicação, distribuição da produção por região do país e instituição de ensino superior.

Para fazer o levantamento das pesquisas realizadas na pós-graduação sobre a Pedagogia da Alternância foram utilizados três sítios: Capes – Catálogo de Teses e Dissertações, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

No sítio da Capes foi realizada uma busca no Banco de Teses e Dissertações em que foram encontrados, no mês de abril de 2016, depositados apenas os trabalhos defendidos nos anos de 2011 e 2012. Com a implantação do Sistema de Disseminação de Informações, em junho de 2016, houve a atualização do Banco de Teses e Dissertações da Capes. A partir de então, a ferramenta tornou disponíveis somente as informações de 2013 a 2016. A busca no sítio da Capes se deu, portanto, em duas etapas e, como não foi possível o acesso aos trabalhos de 2007 a 2010 neste banco de dados, outros dois sítios foram utilizados.

No sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses, que foi desenvolvido pelo IBICT, foi possível encontrar trabalhos desenvolvidos no período de 1997 a 2016. Em sua última coleta, realizada em junho de 2016, 114 instituições depositaram trabalhos nesta. E, finalmente, no sítio do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) foi possível acessar 61 repositórios digitais das universidades brasileiras e, assim, ter acesso aos dados cadastrados por cada instituição.

Para complementar o mapeamento, no mês de março de 2019 foi realizada uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para coletar os trabalhos realizados nos anos de 2016 a 2018.

Para realizar a busca nestes sítios foram utilizadas as seguintes expressões: Pedagogia da Alternância, Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola, Centro Familiar de Formação por Alternância. Essas expressões foram selecionadas porque a intenção era

selecionar trabalhos realizados nestas ou sobre estas instituições. Foram selecionados todos os trabalhos produzidos no período de 2007 a 2018, que traziam em seu título, no resumo ou nas palavras-chave uma destas expressões.

Após leitura do resumo de cada um dos 154 trabalhos selecionados, os mesmos foram organizados por temática. Procurou-se identificar em cada trabalho qual o aspecto enfatizado na pesquisa, demonstrado, sobretudo, pelo seu objetivo geral. Na sequência, os trabalhos foram agrupados considerando-se os pilares que sustentam os Ceffas, vistos anteriormente. Assim, foram formados 4 grupos: 1- Desenvolvimento do Meio, 2- Formação Integral, 3- Alternância e 4- Associação Local.

No primeiro, foram agrupados os trabalhos que versavam, sobretudo, sobre desenvolvimento local, agricultura familiar, reprodução e sucessão familiar, inserção de egressos no meio sócio profissional, sustentabilidade e práticas agroecológicas. No segundo, ficaram os trabalhos que enfatizaram questões a respeito de ensino médio integrado, educação profissional, formação dos jovens, fundamentos teóricos-metodológicos, projeto profissional de vida dos jovens, educação e trabalho. O terceiro agrupou os trabalhos que enfatizaram as práticas pedagógicas, instrumentos pedagógicos, atuação dos monitores, histórico/projetos das instituições, histórico e expansão da Pedagogia da Alternância, relações com Educação Rural e Educação do Campo. E, finalmente, o quarto grupo ficou composto pelos trabalhos que abordaram, sobretudo, a gestão das instituições, a participação da família no processo educativo, os agentes formativos, as políticas públicas, a participação social e o protagonismo juvenil.

Além disso, 3 trabalhos não puderam ser identificados porque não foi possível acessar os seus resumos. Mesmo fazendo uma busca, separadamente, na Internet, pelo título e autores destes trabalhos não foi possível acessar nada além do que título, autor, instituição, orientador, programa, nível, local e data da publicação.

É importante destacar que os quatro pilares da Pedagogia da Alternância são indissociáveis e que há o reconhecimento de que uma classificação dos trabalhos por temática, à primeira vista, tende a reduzi-los. Contudo, esta classificação é necessária para que se faça um recorte para estudo, pois pela expressiva quantidade de trabalhos torna-se inviável realizar a análise qualitativa de todos.

Os quatro pilares citados é que fazem a Pedagogia da Alternância se apresentar como uma experiência única, portanto, houve muita dificuldade na classificação dos trabalhos mapeados. Os trabalhos classificados dentro de uma temática apresentam e discutem os demais pilares, por isso, buscou-se tomar o objetivo geral de cada trabalho como critério de classificação.

O quadro, abaixo, apresenta o número de trabalhos selecionados:

Quadro 5 - Trabalhos produzidos sobre Pedagogia da Alternância no período de 2007 a 2018

TRABALHOS PRODUZIDOS NO PERÍODO DE 2007 A 2018	
DISSERTAÇÕES	129
TESES	25
TOTAL	154

Fonte: Dados de pesquisa (2019)

O Quadro 5 mostra que em doze anos foram produzidos 154 trabalhos sobre a Pedagogia da Alternância, sendo 25 teses e 129 dissertações. É um número bastante significativo, pois no período de 1977 a 2006 foram produzidos 46 trabalhos, sendo 7 teses e 39 dissertações, conforme apresenta o estudo realizado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008).

Vários fatores podem ter contribuído para o crescimento de estudos realizados sobre a Pedagogia da Alternância, dentre os quais pode-se destacar a expansão dos programas de pós-graduação, no Brasil, como mostra o quadro, a seguir.

Quadro 6 - Quantidade e distribuição de programas de pós-graduação no Brasil – comparativo 2006-2018

REGIÃO	CURSOS EM 2006	CURSOS EM 2018	CRESCIMENTO MÉDIO (%)
Norte	93	237	154,8
Nordeste	386	863	123,5
Centro-Oeste	156	350	124,3
Sudeste	1181	1915	62,1
Sul	449	926	106,2
TOTAL	2265	4291	89,4

Fonte: Capes (2006), (2018)

O Quadro 6 indica que houve um crescimento de aproximadamente 89,4% no número de programas de pós-graduação, no período entre 2006 e 2018, no país. O crescimento se deu em todas as regiões do Brasil, com destaque às regiões norte, nordeste, centro-oeste e sul que, em 2018, oferecem mais que o dobro do número de programas oferecidos em 2006.

Embora não tenham dobrado o número de programas, a região sudeste também teve um significativo aumento de oferta. Houve um aumento de aproximadamente 62,1%, fazendo com que permaneça a região do país que mais possui programas de pós-graduação.

Quanto ao ano de publicação dos 154 trabalhos analisados neste estudo, pode-se afirmar que a produção acadêmica sobre Pedagogia da Alternância não possui uma continuidade linear, como se observa no Quadro 7.

Quadro 7 - Distribuição dos trabalhos sobre Pedagogia da Alternância por ano de defesa

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2007	1	2	3
2008	2	8	10
2009	1	3	4
2010	3	9	12
2011	2	6	8
2012	-	9	9
2013	2	15	17
2014	4	21	25
2015	2	16	18
2016	1	10	11
2017	4	13	17
2018	3	17	20
TOTAL	25	129	154

Fonte: Dados de pesquisa (2019)

O Quadro 7 mostra que a produção de teses sobre a temática variou entre 1 e 3 trabalhos no período de 2007 a 2011. Em 2012 percebe-se uma lacuna e a partir de 2013 a produção de teses cresce. Os anos de 2014 e 2017 foram o que mais apresentaram publicações de teses sobre Pedagogia da Alternância.

A produção de dissertações não segue o mesmo padrão das teses. Em 2007 há a publicação de 2 dissertações e, no ano seguinte, este número passa para 8, e já em 2009 cai para 3. Em 2010 há novamente um aumento (9 dissertações) e em 2011 um recuo (6 dissertações). A partir de 2012 percebe-se um aumento gradativo das produções de

dissertações. O ano de 2014 foi o que mais apresentou publicações de dissertações sobre Pedagogia da Alternância.

É importante destacar que dentre os 4291 programas de pós-graduação existentes no país, 2186 oferecem mestrado e doutorado, 1281 oferecem apenas mestrado, 741 mestrado profissional e 82 apenas doutorado. Portanto, são 2268 programas que ofertam doutorado e 4208 que ofertam mestrado. Pode-se inferir que essa diferença está relacionada com o número de teses e dissertações produzidas, ou seja, no período analisado foram produzidas mais dissertações do que teses sobre a Pedagogia da Alternância.

Quanto às regiões do país e instituições de ensino superior em que os trabalhos foram publicados, os seguintes dados foram sistematizados:

Quadro 8 - Instituições de Ensino Superior (por região) em que os trabalhos sobre Pedagogia da Alternância foram produzidos

REGIÃO	ESTADO/IES	TESE	DISSERTAÇÃO	TOTAL
NORTE	AM Universidade da Amazônia	-	1	1
	AM Universidade Federal do Amazonas	1	1	2
	PA Universidade Federal do Pará	-	6	6
	PA Universidade Federal do Amapá	-	2	2
	PA Instituto Federal do Pará	-	4	4
	PA Universidade do Estado do Pará	-	1	1
	PA Universidade Federal do Oeste do Pará	-	1	1
	PA Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	-	1	1
	RO Universidade Federal de Rondônia	-	2	2
	TO Universidade Federal de Tocantins	1	6	7
TOTAL		2	25	27
NORDESTE	BA Universidade Federal da Bahia	1	2	3
	BA Universidade Estadual de Feira de Santana	-	2	2
	BA Universidade do Estado da Bahia	1	1	2
	BA Universidade Federal do Recôncavo Baiano	-	2	2
	CE Universidade Federal do Ceará	1	2	3
	MA Universidade Estadual do Maranhão	-	3	3
	PE Universidade de Pernambuco	-	1	1
	PE Universidade Federal do Vale do São Francisco	-	1	1
	SE Universidade Federal de Sergipe	-	1	1
TOTAL		3	15	18

CENTRO OESTE	DF Pontificia Universidade Católica de Brasília	-	1	1
	DF Universidade de Brasília	1	-	1
	GO Universidade Federal de Goiás	-	2	2
	GO Universidade Estadual de Goiás	-	1	1
	GO Pontificia Universidade Católica de Goiás	1	-	1
	MT Universidade do Estado do Mato Grosso	-	1	1
	MT Universidade Federal do Mato Grosso	1	-	1
	MS Universidade Católica Dom Bosco	1	-	1
TOTAL		4	5	9
SUDESTE	ES Universidade Federal do Espírito Santo	3	7	10
	ES Faculdade Vale do Cricaré	-	2	2
	MG Universidade Federal de Viçosa	-	8	8
	MG CEFET- Minas Gerais	-	2	2
	MG Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais	-	1	1
	MG Universidade Federal de Minas Gerais	2	5	7
	MG Universidade Vale do Rio Doce	-	1	1
	MG Universidade Federal de Ouro Preto	-	1	1
	RJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	4	13	17
	RJ Universidade Federal Fluminense	-	1	1
	RJ Fundação Oswaldo Cruz	1	-	1
	SP Pontificia Universidade Católica de São Paulo	-	1	1
	SP Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	-	2	2
	SP Universidade Metodista de Piracicaba	1	-	1
TOTAL		11	44	55
SUL	PR Universidade Estadual de Maringá	-	2	2
	PR Universidade Estadual de Ponta Grossa	-	1	1
	PR Pontificia Universidade Católica do Paraná	1	-	1
	PR Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1	9	10
	PR Universidade Federal do Paraná	-	1	1
	PR Centro Universitário Franciscano do Paraná	-	1	1
	PR Universidade Estadual do Oeste do Paraná	-	8	8
	RS Universidade de Santa Cruz do Sul	-	3	3
	RS Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	-	2	2
	RS Universidade Federal do Rio Grande do Sul	-	3	3
	RS Universidade Federal de Santa Maria	-	3	3
	RS Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1	-	1
	RS Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	-	1	1
	SC Universidade Federal de Santa Catarina	2	2	4
	SC Universidade Comunitária da Região de Chapecó	-	3	3
SC Universidade Federal da Fronteira Sul ⁴⁴	-	1	1	
TOTAL		5	40	45

Fonte: Dados de pesquisa (2019)

44 A sede da Universidade fica em Santa Catarina, porém ela possui campus no Paraná e no Rio Grande do Sul

O Quadro 8 mostra que as pesquisas sobre Pedagogia da Alternância foram realizadas em todas as regiões do país, sobretudo, nas Universidades públicas. Na região norte foram produzidos 27 trabalhos, sendo 2 teses e 25 dissertações. A Universidade Federal de Tocantins e a Universidade Federal do Pará se destacam nesta região, com 7 e 6 trabalhos desenvolvidos respectivamente. Nos Estados do Acre e Roraima não foram encontrados trabalhos sobre a temática.

Na região nordeste foram produzidos 18 trabalhos, sendo 3 teses e 15 dissertações. Esta produção está distribuída de maneira equilibrada entre Instituições de Ensino Superior dos estados de Pernambuco, Ceará, Sergipe e Maranhão. Há um destaque para o Estado do Bahia, onde há 9 trabalhos publicados.

A região centro-oeste apresenta 9 trabalhos produzidos e divididos de forma equilibrada entre Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Na região sudeste foram produzidos 55 trabalhos, sendo 11 teses e 44 dissertações. Nesta região três instituições de ensino superior se destacam: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com 17 trabalhos produzidos, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com 10 trabalhos, Universidade Federal de Viçosa (UFV) com 8 trabalhos e Universidade Federal de Minas Gerais com 7 trabalhos.

O grande número de trabalhos produzidos no Rio de Janeiro se deve principalmente ao fato de ter na UFRRJ um grupo de pesquisa já consolidado que trabalha com a temática. O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e Ensino de Agroecologia, coordenado pelas professoras Lia Maria Teixeira de Oliveira e Marília Lopes de Campos,

é fruto de saberes e práticas de docentes, estudantes de graduação e pós graduação da UFRRJ e docentes da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro que a partir de suas pesquisas acadêmicas e experiências se organizam no sentido de aprofundar conhecimentos e diálogos sobre cotidianos na e com a Pedagogia da Alternância, como práxis condizente à diversidade em Educação do Campo e Agroecologia (CNPq, 2016).

No Estado do Espírito Santo, o primeiro a efetivar a experiência da Pedagogia da Alternância, no Brasil, também há dois grupos de pesquisa que se destacam no estudo da temática. O grupo “Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária”, da UFV, é coordenado pelas professoras Lourdes Helena da Silva e Vânia Aparecida Costa. O

“Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo do Espírito Santo - GEPECES”, da UFES, é coordenado pelas professoras Dulcinéa Campos Silva e Renata Duarte Simões.

Minas Gerais também é um estado que possui uma grande produção sobre a temática, totalizando 20 trabalhos no período. São Paulo possui apenas 4 trabalhos produzidos sobre a temática no período.

A região Sul é a segunda região com o maior número de programas de pós-graduação, assim como a segunda região que mais possui publicações sobre a Pedagogia da Alternância: 45 trabalhos, sendo 5 teses e 40 dissertações. As instituições que se destacam na produção de pesquisas sobre a temática são: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) com 10 trabalhos, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná com 8 trabalhos e Universidade Federal de Santa Catarina com 4 trabalhos.

Nesta região se destaca o grupo de pesquisa “Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional”, da UTFPR, coordenado pela professora Hieda Maria Pagliosa Corona. Este grupo se estrutura em três linhas de pesquisa, dentre as quais se destaca “Educação e Desenvolvimento” que enfatiza estudos sobre: a) as políticas públicas de educação; b) relações entre educação, trabalho e desenvolvimento; c) ensino superior nos contextos regional, nacional e internacional; d) educação do campo; e) práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem (CNPq, 1999). Foi nesta linha de pesquisa que as dissertações foram defendidas na UTFPR, em sua maioria sob orientação da professora Maria de Lourdes Bernartt e Edival Sebastião Teixeira.

Quanto às temáticas que foram identificadas nos trabalhos desenvolvidos no período de 2007 a 2018, as mesmas foram agrupadas, conforme segue.

Quadro 9 - Trabalhos com a temática “Desenvolvimento do Meio”

ANO	AUTOR	IES	TRABALHO
2008	WALTER	Centro Universitário Franciscano do Paraná	Dissertação
2008	FONSECA	Pontifícia Universidade Católica de Brasília	Dissertação
2008	SANTOS	Universidade Federal da Bahia	Dissertação
2008	ALEXANDRE	Universidade Estadual de Maringá	Dissertação
2009	VALADÃO	Universidade Federal de Rondônia	Dissertação
2010	MOTA	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
2010	JESUS	Universidade Federal de Goiás	Dissertação
2010	CARMO	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
2010	MELO	Universidade Federal do Amazonas	Dissertação
2010	ESTEVAM	Universidade Federal de Santa Catarina	Tese
2010	BEGNAMI	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
2010	MENESES	Universidade Federal do Pará	Dissertação

2010	PACHECO	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Dissertação
2012	FRITZ	Universidade Estadual de Maringá	Dissertação
2012	COSTA	Universidade de Santa Cruz do Sul	Dissertação
2012	WERKAUSER	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2013	MELO	Universidade Federal de Sergipe	Dissertação
2013	SANTOS	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Dissertação
2013	FERREIRA	Universidade Federal do Amapá	Dissertação
2014	ZORTEA	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Dissertação
2014	OLIVEIRA	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
2014	PINTO	Universidade Federal da Bahia	Dissertação
2014	OITAVEN	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese
2014	KUHN	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Dissertação
2014	CRUZ	Universidade Federal de Mato Grosso	Tese
2015	FRAZÃO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese
2015	LOURENZI	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação
2015	POZZEBON	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
2015	MORO	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
2015	SINHORATTI	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
2015	ZANONI	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
2015	SOUZA	Universidade Federal do Ceará	Dissertação
2016	COSTA	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação
2016	ANDRADE	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Dissertação
2016	PACHECO	Universidade Federal de Viçosa	Tese
2017	LIMA	Universidade Federal do Ceará	Dissertação
2017	SANTOS	Universidade Estadual do Maranhão	Dissertação
2017	MONTEIRO	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
2017	CHAVES	Universidade Federal do Tocantins	Dissertação
2017	SILVA	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Dissertação
2017	CARDOSO	Universidade Federal do Amapá	Dissertação
2017	GUIMARÃES	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2018	LOBO	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Dissertação
2018	MULLER	Universidade Federal da Fronteira Sul	Dissertação
2018	PEREIRA	Universidade Vale do Rio Doce	Dissertação
2018	ARAÚJO	Universidade Estadual de Feira de Santana	Dissertação
2018	OLIVEIRA	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2018	COSTA	Universidade Federal do Vale do São Francisco	Dissertação
TOTAL DE DISSERTAÇÕES			43
TOTAL DE TESES			05
TOTAL GERAL			48

Fonte: Dados de Pesquisa (2019)

O Quadro 9 mostra que, dos 154 trabalhos encontrados, 48 tratam da temática Desenvolvimento do Meio. No geral, estes trabalhos relacionam positivamente a Pedagogia da Alternância ao desenvolvimento local, afirmando que a formação do jovem

pode contribuir para o desenvolvimento da agricultura familiar e de práticas agroecológicas em suas propriedades. Afirmam que a pedagogia da alternância também possui potencial para contribuir para a reprodução e sucessão familiar.

Quadro 10 - Trabalhos com a temática “Formação Integral”

ANO	AUTOR	IES	TRABALHO
2007	FANCK	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
2008	CAVALCANTE	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2010	TRINDADE	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
2010	FREITAS	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
2010	NAWROSKI	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
2011	VALADÃO	Universidade Federal de Rondônia	Dissertação
2011	BARBOSA FILHO	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
2012	PALARO	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2012	GONÇALVES	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Dissertação
2013	LIMA	Universidade Federal do Paraná	Dissertação
2013	PLEIN	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
2013	LINS	Universidade Estadual de Feira de Santana	Dissertação
2013	AMARAL	Universidade do Estado de Mato Grosso	Dissertação
2014	BORDIN	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2014	ALBINO	Universidade Estadual de Goiás	Dissertação
2014	OSÓRIO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2014	ZONTA	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Dissertação
2014	MINERVINO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2014	COSTA	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
2015	AIRES	Universidade Federal do Tocantins	Dissertação
2016	CORREA	Universidade de Santa Cruz do Sul	Dissertação
2017	ANDRADE	Universidade Federal Fluminense	Dissertação
2017	DETOGNI	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
2017	SCHMITT	Universidade Metodista de Piracicaba	Tese
2017	SILVA	Universidade Federal de Minas Gerais	Tese
2018	ÂNGELO	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
TOTAL DE DISSERTAÇÕES			24
TOTAL DE TESES			02
TOTAL GERAL			26

Fonte: Dados de Pesquisa (2019)

O Quadro 10 mostra que 26 trabalhos abordam questões relacionadas à Formação Integral do jovem. Tais trabalhos enfatizam, sobretudo, a questão do ensino médio integrado à educação profissional, considerando que a Pedagogia da Alternância é uma alternativa pertinente para essa oferta no campo. Também abarca trabalhos que enfatizam a implementação dos projetos profissionais de vida dos jovens que são desenvolvidos nos Ceffas durante o período de formação e aplicados em seus meios sócio

familiares. Além disso, há trabalhos que discutem a relação trabalho e educação e como esta se apresenta no contexto da Alternância.

Quadro 11 - Trabalhos com a temática “Alternância”

ANO	AUTOR	IES	TRABALHO
2007	CAVALCANTE	Universidade Federal da Bahia	Tese
2007	FRANCO	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Dissertação
2008	RODRIGUES	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese
2008	CORRÊA	Universidade Federal de Santa Catarina	Tese
2008	SILVA	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2008	PORTILHO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2009	LOBO	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
2009	MOREIRA	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese
2010	MATTOS	Universidade Federal do Ceará	Tese
2011	DALIA	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2011	BATISTELA	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Tese
2011	SILVA	Universidade Federal do Tocantins	Dissertação
2011	ALVES	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2011	FERREIRA	Universidade Federal de Goiás	Dissertação
2011	SOUZA	Universidade de Brasília	Tese
2012	BARDUNI FILHO	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
2012	LIMA	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2012	ASSUNÇÃO	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2013	MELO	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
2013	SOBREIRA	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
2013	MELLO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2013	GOMES	Universidade Estadual do Maranhão	Dissertação
2013	VERGUTZ	Universidade de Santa Cruz do Sul	Dissertação
2013	ARAÚJO	Universidade do Estado da Bahia	Tese
2014	PEZARICO	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Tese
2014	ZIMMERMANN	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação
2014	CARVALHO	Universidade Federal do Tocantins	Dissertação
2014	MATTOS	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2014	FADINI	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
2014	MACHADO	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2014	FERREIRA	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação
2014	ANISZEWSKI	Faculdade Vale do Cricaré	Dissertação
2014	ALVES	Universidade Federal do Piauí	Dissertação
2014	SANTOS	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2014	LOPES	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2015	SANTIN	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Dissertação
2015	PELINSON	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Dissertação
2015	PEREIRA	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2015	FREITAS	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Dissertação
2015	BREDA	Faculdade Vale do Cricaré	Dissertação
2015	SILVA	Universidade Estadual do Maranhão	Dissertação
2015	SILVA	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
2015	COUTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	Dissertação
2015	TELAU	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
2016	OLIVEIRA	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação

2016	BENTES	Universidade Federal do Oeste do Pará	Dissertação
2016	MASSUCATO	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2016	ANTUNES	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2016	LOPES	Universidade do Estado da Bahia	Dissertação
2016	OLIVEIRA	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Dissertação
2016	DIORIO	Fundação Oswaldo Cruz	Tese
2017	RIBEIRO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Tese
2017	HOSDA	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
2017	SOUSA	Universidade Federal do Tocantins	Dissertação
2017	BEZERRA	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2018	CARVALHO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Dissertação
2018	HERINGER	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2018	SOUSA	Universidade do Estado do Pará	Dissertação
2018	VALADÃO	Universidade Católica Dom Bosco	Tese
2018	SILVA	Universidade Federal do Tocantins	Tese
2018	ALMEIDA	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
2018	LIMA	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
2018	SIQUEIRA	Universidade Federal de Minas Gerais	Tese
2018	MARTINS	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
2018	CARRIJO	Universidade Federal do Tocantins	Dissertação
2018	VIEIRA	Universidade Federal de Ouro Preto	Dissertação
2018	BARBOSA	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
TOTAL DE DISSERTAÇÕES			53
TOTAL DE TESES			14
TOTAL GERAL			67

Fonte: Dados de Pesquisa (2019)

O Quadro 11 mostra que a maioria dos trabalhos produzidos no período pesquisado, ou seja, 67 trabalhos, possuem como temática central a Alternância. Estes trabalhos tratam da história da Pedagogia da Alternância, suas práticas e instrumentos, das diversas experiências pedagógicas realizadas neste contexto nas variadas áreas do conhecimento. Além disso, alguns trabalhos tratam da concepção, formação e atuação dos monitores nos Ceffas e outros, ainda, tratam do projeto das instituições que trabalham por alternância e os significados deste para as comunidades em que estão inseridas.

Quadro 12 - Trabalhos com a temática “Associação Local”

ANO	AUTOR	IES	TRABALHO
2008	PRAZERES	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2009	MAGALHÃES	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2012	BORGES	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2013	MAYER	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2013	SANTOS	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2013	CALIARI	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese

2014	FROSSARD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese
2015	FERREIRA	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese
2017	PAMPLONA	Universidade da Amazônia	Dissertação
2017	MELO	Universidade Federal do Amazonas	Tese
TOTAL DE DISSERTAÇÕES			06
TOTAL DE TESES			04
TOTAL GERAL			10

Fonte: Dados de Pesquisa (2019)

O Quadro 12 mostra que a temática que menos agrega trabalhos, apenas 10, refere-se à Associação Local. Estes trabalhos enfatizam a formação, a função e a atuação da Associação Local, as parcerias realizadas para manutenção dos Ceffas, assim como os processos de gestão e decisão. Também há trabalhos que abordam a participação das famílias no processo educativo, assim como dos demais agentes formativos. Ainda há trabalhos que apontam a contribuição da Pedagogia da Alternância na formação dos jovens de modo que estes passam ter maior participação social em seu meio.

4.3 As pesquisas sobre Formação Integral no contexto da Pedagogia da Alternância

Retomando o objetivo de analisar as concepções de Formação Integral nas pesquisas sobre Pedagogia da Alternância, será realizado, neste tópico, a descrição dos 26 trabalhos produzidos sobre a temática, conforme classificação realizada anteriormente, sendo 2 teses e 24 dissertações. A descrição dos trabalhos, ainda que possa parecer exaustiva para o leitor, é necessária para identificar, nestes estudos, qual concepção de Formação Integral se faz presente.

Antes da descrição de cada trabalho, foi feita a sua identificação para que o leitor de início já tenha acesso aos seus dados mais abrangentes e possa focar sua atenção na descrição apresentada na sequência.

01	ANO	TRABALHO	IES
	2007	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	
FANCK, Clenir	Entre a Enxada e o Lápis: a prática educativa na Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná	Conhecer, compreender e analisar o processo educativo da CFR de Francisco Beltrão/PR e a interação que esta estabelece com as famílias e as comunidades, formadas por agricultores familiares, por meio de troca de saberes e do trabalho realizado por eles, o qual é concebido como educativo.	

A dissertação de Fanck (2007), intitulada “Entre a Enxada e o Lápis: a prática educativa na Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná”, inicia com uma contextualização social, política e educativa do Brasil, evidenciando a falta de compromisso das políticas públicas com a educação rural e explicitando a transformação e modernização do campo e de suas formas de produzir. Neste contexto, Fanck identifica a constituição das Casas Familiares Rurais como uma nova possibilidade de educação rural.

Na sequência, a autora desenvolve uma concepção de educação afirmando a centralidade do trabalho na formação dos sujeitos sociais, trazendo para o debate as contribuições de Pistrak, Enguita e Arroyo. Faz uma diferenciação entre saber e conhecimento, justificando que o trabalho realizado na Casa Familiar Rural procura partir da realidade e experiências (saberes) que os jovens possuem, para se refletir e incorporar novos conhecimentos e formas diferenciadas de se produzir sem que os seus saberes sejam desconsiderados, mas, sim, incorporados.

No terceiro capítulo, Fanck faz a retomada do histórico da trajetória de constituição das Casas Familiares Rurais enfatizando a questão dos tempos e espaços formativos da Pedagogia da Alternância. Para explicitar estes tempos e espaços vale-se da Alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade) adotada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nas suas escolas de assentamento e acampamento.

Ao abordar a relação educação e trabalho presente na Pedagogia da Alternância apoia-se, sobretudo, nas contribuições de Karl Marx. O referencial teórico que a autora se utiliza e várias afirmações que realiza ao longo do texto coadunam com a perspectiva socialista de formação humana integral. Entre tais afirmações, destacam-se: “evidenciar a

centralidade do trabalho na formação humana não significa reduzir o processo educativo à aquisição do saber de uma técnica, mas é o formar-se humano no trabalho e pelo trabalho” (p. 47) e “o trabalho não perde a centralidade no processo de formação humana, desde que seja desenvolvido para a produção da vida, para a subsistência, visando uma formação integral para a vida e não para a acumulação em benefício do capital” (p. 58).

No último capítulo, Fanck apresenta a Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão – PR e traz as potencialidades dessa experiência que se concretiza a partir do dia a dia dos jovens e do princípio educativo do trabalho que é incorporado nessa prática educativa. Reconhece que há aspectos contraditórios imbricados no contexto estudado porque a Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão – PR está inserida numa determinada realidade histórica em constante construção e desconstrução e não fica alheia aos problemas sociais presentes em tal realidade e reconhece que a instituição não é a única responsável por transformar a realidade do campo.

Entende-se que se a autora tivesse tomado a Pedagogia da Alternância em seus pressupostos liberais, como a literatura afirma, não faria tais considerações. Isto porque a Pedagogia da Alternância não tem como proposta a transformação do campo e não apresenta contradições com a realidade capitalista.

	ANO	TRABALHO	IES
	2008	Dissertação	Universidade Federal do Pará
02	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
	CAVALCANTE, Nilton Vale	A Pedagogia da Alternância na visão dos egressos da EFA de Porto Nacional – TO: a possibilidade de uma formação integral	Analisar como a formação integral dos jovens, um dos pilares fins da rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa), vem se materializando na Efa e como se dá a participação desses jovens nos diversos aspectos da vida social.

A dissertação de Cavalcante (2008), com o título “A Pedagogia da Alternância na visão dos egressos da EFA de Porto Nacional – TO: a possibilidade de uma formação integral”, inicia com uma contextualização dos aspectos históricos, econômicos e sócio culturais do Estado do Tocantins, do município de Porto Nacional e da educação, mais especificamente das políticas públicas educacionais colocadas em prática no Estado e no município.

Na sequência, discute as políticas educacionais brasileiras, enfatizando a Educação do Campo. Neste contexto situa a Escola Família Agrícola de Porto Nacional e sua relação com a sociedade civil. Ou seja, o autor procurou evidenciar a experiência da Escola Família Agrícola inserindo-a no debate contemporâneo da Educação do Campo a partir do referencial da Pedagogia da Alternância.

Por fim, no capítulo intitulado “A formação dos sujeitos do campo na Escola Família Agrícola Porto Nacional”, discorre sobre a experiência de formação integral dos jovens do campo na Escola Família Agrícola.

Ao abordar a questão da formação humana integral o autor afirma que esta só possui sentido se for voltada à cidadania e, para tanto, apoia-se no pensamento de Moacir Gadotti. E, utilizando-se das contribuições de Pedro Puig Calvó, afirma: “entendemos formação integral como aquela que pode proporcionar a quem dela se apropria a oportunidade de agir como sujeito pensante, consciente de seu papel na sociedade da qual faz parte...” (p. 85).

Cavalcante enfatiza que a Escola Família Agrícola realiza um trabalho educativo de qualidade com vistas à cidadania e que seu estudo mostrou que a formação integral é visível e possível. Assim, conclui:

...ter estudado na Efa de Porto Nacional significou mais que a obtenção de um título de Técnico em Agropecuária que lhes possibilitasse uma possível inserção no mundo do trabalho. Significou a certeza de que eles também têm o direito de terem direitos, inclusive o de morar na cidade e trabalhar no campo. Inclusive o de terem se formado na lógica da agricultura familiar, mas poderem sonhar em serem médicos, professores, advogados e poderem estar, além de promovendo, ajudando seu povo, seus pais, sua comunidade. (CAVALCANTE, 2008, p. 140)

Entende-se que Cavalcante abordou a Pedagogia da Alternância e a formação humana integral sob o prisma liberal, ou seja, enquanto uma formação que desenvolve os vários aspectos do ser humano para que ele consiga se inserir no mundo em que vive, sobretudo, por meio do exercício de seus direitos e deveres.

03	ANO	TRABALHO	IES
	2010	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
	TRINDADE, Glademir Alves	O trabalho e a Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR	Analisar a relação que se estabelece entre o trabalho e a educação na Pedagogia da Alternância, adotada pelas Casas Familiares Rurais.

A dissertação de Trindade (2010), com o título “O trabalho e a Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR”, inicia por apresentar uma pesquisa histórica para compreender a Pedagogia da Alternância como expressão das forças em luta no contexto da sociedade capitalista, buscando captar o que está em disputa. Isso significa que Trindade não fez simplesmente uma narrativa histórica, mas levantou no conjunto das ações sociais e coletivas ao longo do século XX os elementos que expressam as possibilidades e limites das experiências da classe trabalhadora.

Na sequência, Trindade desenvolveu as concepções de trabalho e educação que fundamentaram a sua análise, bem como a concepção de Pedagogia da Alternância que aparece nas experiências das Casas Familiares Rurais.

Para fundamentar sua análise recorreu a Marx, Manacorda, Suchodolski, entre outros autores, que defendem uma concepção socialista de formação humana integral.

Ao discorrer sobre a Pedagogia da Alternância, Trindade reconhece que esta parte de um ideal abstrato de ser humano, constituindo-se enquanto forma de sistematização de um projeto de educação para o jovem do campo a partir de quatro finalidades: orientação, adaptação ao emprego, qualificação profissional e formação geral; elegendo como meio para alcançar estas finalidades a alternância e a associação entre família e instituição.

Explicita que a formação humana, proposta pela Pedagogia da Alternância, caracteriza-se como uma formação unilateral, com ênfase na profissionalização. Portanto, não está em questão nesta pedagogia a formação omnilateral e a possibilidade de emancipação humana. O foco é a empresa e a competição capitalista, para as quais a educação passa a ser um negócio, uma mercadoria e não um processo de criação.

Enfim, afirma que a Pedagogia da Alternância, ao se propor fixar o jovem no campo e profissionalizá-lo, alternando educação e trabalho como alternativa ao processo

de reestruturação em curso, acaba contribuindo para legitimar a lógica do capital que se sustenta na ideia de desenvolvimento.

O autor mostra que o entendimento de trabalho e educação das Casas Familiares Rurais é importante, mas apresenta limitações inerentes ao próprio sistema capitalista, pois em seus pressupostos e objetivos prevalece o foco na agricultura familiar empresarial, baseada na política desenvolvimentista e localista.

Portanto, Trindade se utiliza de uma concepção socialista de educação para realizar sua análise, mas, ressalta, desde o início, que a Pedagogia da Alternância aparece como uma alternativa ao processo de reestruturação capitalista.

	ANO	TRABALHO	IES
	2010	Dissertação	Universidade de Minas Gerais
	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
04	FREITAS, Cristiane Benjamim de	A escola no horizonte de jovens camponeses de uma Escola Família Agrícola	Compreender e analisar as experiências de escolarização de jovens rurais estudantes da Escola Família Agrícola Paulo Freire - Acaiaca - MG

A dissertação de Freitas (2010), intitulada “A escola no horizonte de jovens camponeses de uma Escola Família Agrícola” está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, situam-se as políticas educacionais para o meio rural no Brasil, a partir de um resgate histórico da década de 1930 aos dias atuais, destacando os projetos implantados e as discussões ocorridas em cada período. Abarca reflexões sobre o ruralismo pedagógico, a extensão rural, a LDBEN 9394/96, o movimento Por uma Educação do Campo e apresenta a experiência educativa das Escolas Família Agrícola, situando-as no contexto da Educação do Campo.

Enfatiza a contribuição das Escolas Família Agrícola para o acesso e a permanência do jovem no Ensino Médio, além de oportunizar uma formação profissional. Destaca que a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos pretendem ser uma proposta alternativa de educação que visa à formação integral do jovem do campo, com a mobilização da família e da comunidade como elementos importantes na formação e na valorização da realidade social do educando.

Tomando como referência vários autores que produziram trabalhos a respeito da Pedagogia da Alternância, Freitas pontua que a formação integral do jovem, no contexto

da Pedagogia da Alternância, leva em consideração as dimensões da formação humana, profissional, intelectual, política, afetiva, emocional e outras. A formação, a partir da Escola Família Agrícola, busca proporcionar a constituição de um projeto de vida como alternativa para garantir sua sobrevivência no meio rural e valorizar o conhecimento que ele já possui junto com o conhecimento da família, do meio comunitário, enfim, das experiências já vividas pelo jovem. A reflexão sobre formação integral neste trabalho não se estende, pois a intenção é discutir a categoria juventude.

Assim, no segundo capítulo Freitas traz uma reflexão sobre a juventude enquanto construção histórica e social. Enfatiza a ideia de condição juvenil, pelas possibilidades que esse conceito oferece para problematizar como os jovens constroem um determinado modo de ser jovem e vivenciam essa experiência de acordo com o contexto sociocultural onde se inserem a partir dos mais diversos recortes, indicando elementos importantes para uma compreensão dos jovens na sua relação com a escola no contexto específico do campo.

A partir desse quadro de referências, a autora analisa a condição juvenil no campo, as condições de vida e o olhar do jovem sobre os limites e possibilidades de sua vivência juvenil no campo com relação ao trabalho, lazer, escola, gênero, tendo como fonte o material colhido no campo empírico.

No terceiro capítulo, Freitas analisa e reconstitui as trajetórias e experiências escolares de dez jovens do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Família Agrícola Paulo Freire, buscando conhecer os sentidos que os jovens atribuem à sua escolarização a partir da reconstrução das suas trajetórias e experiências sociais e escolares.

	ANO	TRABALHO	IES
05	2010	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
	NAWROSKI, Alcione	Aproximações entre a escola nova e a Pedagogia da Alternância	Identificar que referenciais teóricos embasam a Pedagogia da Alternância numa proposta de educação para as populações do campo.

A dissertação de Nawroski (2010), que tem como título “Aproximações entre a escola nova e a Pedagogia da Alternância”, realiza um percurso histórico a partir de alguns clássicos da educação que manifestaram preocupação com a educação das

camadas populares. Enfatiza as contribuições que contestaram a educação tradicional, possibilitando pensar novas práticas pedagógicas. Nawroski traz a contribuição de pensadores socialistas e anarquistas e sintetiza que todos defendem uma educação integral

realizada pela conjugação escola-trabalho com vistas a serem cidadãos com direito a uma democracia livre como Jaurès confere. Da mesma forma que Jean Jaurès propôs uma educação sem a separação entre o trabalho manual e intelectual. Mas acreditava num ensino integral de conhecimentos teóricos e práticos, Babeuf, influenciado por Rousseau, procurou instituir uma escola única para todos. Mas, é a partir de Marx e Engels que foram anunciados os princípios de uma educação pública socialista quando defendem a educação pública e gratuita para todos. Princípios estes que também se destacaram na América Latino pelo trabalho de José Martí ao priorizar a experiência do trabalho, onde o trabalho passou a ser um instrumento importante de adquirir conhecimento (p. 38).

Na sequência, trata com mais propriedade a educação a partir da Escola Nova, ressaltando suas ideias que começam a se destacar mais intensamente no início do século XX. O escolanovismo é tratado por três educadores de vertentes diferentes. John Dewey sob a vertente norte-americana, Maria Montessori sob a vertente italiana e Célestin Freinet sob a vertente francesa. Os três educadores procuram fundamentar as categorias levantadas para procurar identificar as aproximações da Escola Nova com a Pedagogia da Alternância.

Na sequência, Nawroski faz um estudo de três trabalhos a partir das três categorias fundamentadas no escolanovismo. As categorias experiência, coletividade e trabalho foram os elementos escolhidos para realizar as investigações que buscam identificar os referenciais pedagógicos da Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas de Paolo Nosella, Lourdes Helena da Silva e João Batista de Queiroz.

Finalmente, a autora trata dos desafios da Pedagogia da Alternância a partir da sua proximidade com a Escola Nova. Parte de alguns dados históricos de constituição e desvelamento da proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância, amparada por alguns autores como Jean Claude Gimonet e as três pesquisas citadas. Tendo em vista que a pesquisa procura destacar as influências do escolanovismo, a autora menciona alguns estudos posteriores tendo como objeto de reflexão a Escola Nova. E conclui que Pedagogia da Alternância pode ser uma possibilidade de educação apropriada às

necessidades das populações residentes no campo com vistas a criar novas alternativas de vida ao meio rural.

06	ANO	TRABALHO	IES
	2011	Dissertação	Universidade Federal de Rondônia
	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
VALADÃO, Alberto Dias	A Pedagogia da Alternância sob a perspectiva dos estudantes da Efa-Itapirema de Ji-Paraná	Compreender que sentido esta pedagogia adotada na escola tem para os seus estudantes, na relação com as pesquisas desenvolvidas até hoje no Brasil que indicam uma evidente aceitabilidade pública desta proposta, evidenciando o porquê da importância desta proposta educativa para esta região.	

Valadão (2011), na dissertação “A Pedagogia da Alternância sob a perspectiva dos estudantes da Efa-Itapirema de Ji-Paraná”, inicia por contextualizar o Estado de Rondônia. Faz considerações sobre o processo educativo constituído neste Estado, mostrando como a Pedagogia da Alternância foi ocupando o vazio deixado pelo Estado, ao buscar olhar o campo a partir de toda a sua complexidade.

Aborda a Pedagogia da Alternância, dando ênfase aos instrumentos metodológicos adotados pela Escola Família Agrícola Itapirema, de Ji-Paraná. Tais instrumentos são vistos como um conjunto de procedimentos, métodos e atividades que permitem a interlocução escola-família, visando tornar os estudantes protagonistas na obtenção de conhecimentos teóricos e na sistematização dos conhecimentos construídos na prática social da família.

O autor faz um cotejamento entre a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e estabelece aproximações entre a Pedagogia da Alternância e a psicologia histórico-cultural, afirmando:

Entendemos ser 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 numa perspectiva emancipatória através do processo de mediação entre o sujeito e o conhecimento (p. 63).

Na sequência, Valadão descreve a metodologia adotada, o seu campo empírico e reflete sobre o sentido da Pedagogia da Alternância para os estudantes da Escola Família Agrícola Itapirema.

Ao se referir à formação integral, enquanto objetivo da Escola Família Agrícola, o autor traz as contribuições de Calvó e Vygotsky, evidenciando seu entendimento sobre a aproximação dessas concepções.

O autor afirma que a escola tem se colocado como instituição mediadora entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos empíricos, despertando nos estudantes uma consciência crítica para os problemas que a realidade camponesa apresenta. Por isso, concebe a Pedagogia da Alternância como uma proposta de educação que pretende formar homens mais reflexivos e conscientes de seus direitos e deveres visto que o indivíduo, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, transforma-as e intervém em seu meio.

Como fragilidade, o autor apontou que a Escola Família Agrícola é alvo ainda dos resquícios de uma educação autoritária evidenciando que

a escola precisa lidar de forma menos arbitrária com as palavras dos estudantes, prestar atenção a estas vozes... O acesso às marcas inscritas nos discursos, revelou ao nosso ver, uma escola corajosa, mas que pode ser mais dialógica, integrativa, problematizadora e criticizadora (p.136).

Entende-se que Valadão aproxima a Pedagogia da Alternância a uma proposta progressista, não identificando em autores como Calvó um discurso liberal de formação para adaptação ao meio.

	ANO	TRABALHO	IES
	2011	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo
	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
07	BARBOSA FILHO, Custódio Jovêncio	Entre o Campo e a Cidade: a oferta de Educação Profissional do Campo no espaço/lugar de contato	Analisar a forma como tem sido ofertada a Educação Profissional para os sujeitos do campo na fronteira entre o campo e a cidade, levando em consideração a atual configuração das atividades produtivas que têm corrido no campo, principalmente no que tange às transformações sócio, histórico culturais.

Barbosa Filho (2011), na dissertação “Entre o Campo e a Cidade: a oferta de Educação Profissional do Campo no espaço/lugar de contato”, inicia por explicitar seu percurso metodológico, justificando a escolha do *lôcus* da pesquisa, a Escola Família Agrícola da Jaguaré, localizada no norte do Espírito Santo.

Na sequência, o autor explora os conceitos de território e os conflitos existentes no espaço/lugar da pesquisa de campo, principalmente aqueles ligados diretamente à terra. Faz uma análise dos impactos causados pelo encontro da grande com a pequena propriedade e a importância da Escola Família Agrícola na formação dos sujeitos do campo nesse espaço/lugar de conflitos. Realiza reflexões sobre as questões ligadas à relação entre o campo e a cidade na interface com os conceitos de hibridismo cultural, fronteira e zona de contato.

Barbosa Filho faz uma interlocução entre: trabalho e educação e educação de jovens e adultos e explora a oferta de educação profissional para jovens e adultos no campo e na cidade, no estado do Espírito Santo, apontando a possibilidade de oferta de cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nas Escolas Famílias Agrícolas.

Ao abordar a formação integral, o autor aproxima o trabalho realizado na Escola Família Agrícola com a proposta da Escola do Trabalho de Pistrak. Da mesma forma, aproxima os referenciais da proposta do Proeja, sobretudo, do trabalho como princípio educativo, aos referenciais da Pedagogia da Alternância. Defende que os cursos técnicos integrados devem proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, com o objetivo de proporcionar a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos.

Barbosa Filho conclui que as Escolas Famílias Agrícolas têm como desafio a oferta de educação profissional para os sujeitos do campo e a oferta do Proeja nas Efas é uma possibilidade a ser considerada. Aponta, portanto, a necessidade das Efas repensarem a sua oferta, ampliando a interlocução com os movimentos sociais do campo na defesa de uma educação profissional do campo em que a formação dos sujeitos jovens e adultos camponeses constitui-se como um desafio para as políticas públicas educacionais.

Nesta perspectiva, Barbosa Filho defende uma educação que busque para além de uma formação para atuar tecnicamente na sua área de opção: que possa potencializar

os sujeitos a também tensionar o Estado burguês a considerar os jeitos de fazer, produzir e viver a vida quer seja no campo, quer seja na cidade.

	ANO	TRABALHO	IES
	2012	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
08	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
	PALARO, Ricardo	Análise sobre a formação para o trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Manfrinópolis - PR: possibilidades e limites	Identificar e analisar a categoria trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Manfrinópolis – PR, uma vez que esta é considerada uma alternativa, entre tantas outras, surgidas para a educação no campo.

A dissertação de Palaro (2012) intitulada “Análise sobre a formação para o trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Manfrinópolis - PR: possibilidades e limites” contextualiza as Casas Familiares Rurais no Paraná, sua implantação e expansão neste Estado. Situa a Casa Familiar Rural de Manfrinópolis, neste contexto, e aborda a relação entre trabalho e capital no município de Manfrinópolis frente à constituição política do sudoeste do Paraná. Aborda também o trabalho no cotidiano da Casa Familiar Rural daquela localidade, destacando as atividades que são desenvolvidas pelos jovens estudantes.

Na sequência, Palaro faz uma reflexão sobre a Pedagogia da Alternância e a valorização do trabalho na Casa Familiar Rural de Manfrinópolis, recorrendo a teóricos que colaboraram na sistematização desta Pedagogia como Gimonet, Calvó e Marirrodriaga. Analisa a categoria trabalho na referida Casa Familiar Rural utilizando as respostas dos alunos, coletadas por meio de questionários, a respeito da temática.

O autor apresenta os fundamentos que embasam sua reflexão e análise, qual seja, a perspectiva marxista sobre trabalho. Portanto, a concepção de formação integral norteadora das análises é a socialista, sem, contudo, aproximar esta ao referencial que embasa a Pedagogia da Alternância.

A partir do arcabouço teórico apresentado, Palaro analisa a Pedagogia da Alternância, desenvolvida na Casa Familiar Rural de Manfrinópolis, bem como a categoria trabalho, frente às constatações que foram desveladas na coleta de dados. Dessa forma, o autor faz uma aproximação entre a Pedagogia da Alternância e as seguintes

vertentes filosóficas: comunitarismo cristão, personalismo, pedagogia popular, fenomenologia e utilitarismo.

Constata que o objetivo da Casa Familiar Rural de Manfrinópolis é qualificar os jovens em Agroecologia proporcionando uma formação que vai na contramão da demanda do município, que é avicultura de integração e bovinocultura de corte e leiteira. Isso faz com que a formação caminhe contra o desenvolvimento da região, contrariando a proposta da Casa Familiar Rural.

Palaro afirma, ainda, que a Pedagogia da Alternância construiu e se apropriou de uma dinâmica própria para acomodar os jovens que vivem no campo nos parâmetros de agricultura ditados pelo capital. A Pedagogia da Alternância tem a pretensão de transformar os filhos de pequenos agricultores em microempresários rurais. Ou seja, incorporar a pequena propriedade na lógica de consumo e comércio típica dos grandes latifúndios.

	ANO	TRABALHO	IES
	2012	Dissertação	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
09	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
	GONÇALVES, Mônica Alves	Currículo em Ação: Ensino Médio Integrado ao Curso Profissionalizante na Escola Família Agrícola (Efa) de Jacaré, Itinga - MG	Verificar o modo como é organizado o ensino médio integrado ao curso profissionalizante, no currículo em ação da Escola Família Agrícola – EFA de Jacaré, município de Itinga, Minas Gerais.

A dissertação “Currículo em Ação: Ensino Médio Integrado ao Curso Profissionalizante na Escola Família Agrícola (Efa) de Jacaré, Itinga – MG”, de Gonçalves (2012), faz uma breve caracterização sócio-econômica do Vale do Jequitinhonha, onde se localiza a Escola Família Agrícola de Jacaré (Itinga – MG). Descreve o histórico de implantação desta Escola e retoma a história de implantação das Escolas Família Agrícolas, no Brasil e no mundo, destacando os seus principais pressupostos teóricos e metodológicos. Gonçalves explana sobre a história do ensino agrícola, no Brasil, e sua resignificação devido às reivindicações dos movimentos sociais do campo e, neste contexto, apresenta a organização institucional da Escola Família Agrícola de Jacaré.

Na sequência, a autora fez uma reflexão sobre os discursos teóricos em torno do currículo e sobre o papel transformador do mesmo. Para isto, apoia-se, sobretudo, nas ideias de Gimeno Sacristán. Faz um levantamento da legislação relacionada aos currículos dos Centros Familiares de Formação por Alternância e descreve a proposta curricular da Escola Família Agrícola de Jacaré.

Gonçalves segue fazendo uma reflexão sobre a relação trabalho e educação e sobre a integração entre formação geral e formação profissional, apoiando-se, especialmente, em Dermeval Saviani. Percebe-se que, para refletir sobre formação integral, a autora apoia-se em autores conhecidos como “teóricos da Pedagogia da Alternância”, como Jean Claude Gimonet e em autores alinhados à concepção socialista como Dermeval Saviani, Acacia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto sem fazer nenhuma distinção.

Por fim, Gonçalves analisa como a Escola Família Agrícola de Jacaré realiza, na prática, o currículo integrado e a Pedagogia da Alternância. E, ainda, por meio de entrevista individual e questionário aplicado aos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária, apresenta os significados do currículo da Escola Família Agrícola de Jacaré para o projeto de vida e projeto profissional destes alunos.

Gonçalves conclui que, apesar dos conflitos e dificuldades, o ensino, na Escola Família Agrícola de Jacaré, organiza-se por meio da realidade dos alunos e, a partir desta, ocorre o ensino integrado, de forma que os conhecimentos construídos contribuam para o desenvolvimento integral do aluno e para o desenvolvimento local.

	ANO	TRABALHO	IES
	2013	Dissertação	Universidade Federal do Paraná
	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
10	LIMA, Humberto Rodrigues de	A pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná: uma possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional	Investigar se o curso técnico em nível médio, integrado à educação profissional, ofertado nas Casas Familiares Rurais do Paraná – CFRs, através da Pedagogia da Alternância, contribui para a autonomia do trabalhador do campo no que diz respeito ao domínio do conhecimento e tecnologia, contribuindo para a sua permanência e continuidade enquanto agricultor familiar.

A dissertação de Lima (2013) intitulada “A pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná: uma possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional” inicia por abordar a Educação do Campo, no Brasil. Enfatiza as questões referentes à agricultura familiar, ao movimento nacional, que fortemente demandou o atendimento ao direito da população do campo à educação. Destaca os principais programas educacionais voltados à população do campo e os avanços conquistados na legislação, com destaque para as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e o Parecer do Conselho Nacional de Educação que indica a Pedagogia da Alternância para a Educação do Campo.

Na sequência, trata especificamente da Pedagogia da Alternância, contextualizando o seu início na França, como chegou ao Brasil e ao Paraná, o seu reconhecimento como uma importante estratégia para a Educação do Campo, seus princípios e instrumentos pedagógicos.

Segue apresentando os fundamentos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e as possíveis aproximações com a Pedagogia da Alternância. Contextualiza as Casas Familiares Rurais do Paraná que implantaram o ensino médio integrado à educação profissional e reflete sobre a possibilidade desse modelo poder, mediante as categorias mediação e contradição, constituir uma forma de resistência da agricultura familiar.

Sobre a formação integral, Lima (2013) traz o debate sobre a politecnia, omnilateralidade, trabalho como princípio educativo, coadunando com a concepção socialista apoiada, principalmente, em Gramsci, Manacorda e em autores brasileiros como Saviani, Kuenzer, Frigotto, Machado, dentre outros.

O autor reconhece que, apesar de, tanto a integração da educação profissional ao ensino médio, como a Pedagogia da Alternância, terem como princípio a educação integral, elas partem de trajetórias diferentes, assim como de concepções teóricas divergentes.

E, por fim, analisa se há possibilidade de, por meio da Pedagogia da Alternância nos Cursos de Educação Profissional Integrados ao Ensino Médio, efetivar-se uma

política educacional para a população do campo, contribuindo para a sua formação emancipada.

O autor conclui que o encontro da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio com a Pedagogia da Alternância traz a necessidade de aprofundamento das teorias que orientam a Pedagogia da Alternância, a fim de termos, bem claro, quais os consensos e divergências intrínsecos nesta forma de ensinar e aprender. Para efeito de estudo, Lima (2013) escolheu dois autores - João Batista Pereira de Queiroz e Marlene Ribeiro – os quais apontam em seus estudos caminhos teóricos identificados na Pedagogia da Alternância, mas afirma não serem suficientes para comprovar se há, por parte do movimento da Pedagogia da Alternância, no Brasil, uma resignificação da mesma.

O autor afirma que a Pedagogia da Alternância junto com Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio pode levar à efetivação de uma política pública para a população do campo, com o real domínio do conhecimento e da tecnologia, tornando-se, portanto, uma educação emancipatória. Ou seja, mesmo reconhecendo que a Pedagogia da Alternância se assenta em referenciais teóricos que se distanciam da formação integral proposta por educadores socialistas, entende que ela pode ser resignificada e novos referenciais podem ser incorporados a ela.

	ANO	TRABALHO	IES
	2013	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
11	PLEIN, Ivonete Terezinha Tremea	Não é escola, é casa!? A Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Sudoeste do Paraná	Investigar as possibilidades de limitações do ensino através da Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Sudoeste do Paraná.

A dissertação de Plein (2013) intitulada “Não é escola, é casa!?” A Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Sudoeste do Paraná” inicia por apresentar a Pedagogia da Alternância, apontando suas possibilidades e explicitando suas relações com os teóricos Paulo Freire e Edgar Morin, afirmando com base em Gimonet que estes autores atualmente fundamentam esta Pedagogia.

Na sequência, seu trabalho apresenta o surgimento da Pedagogia da Alternância na França e sua expansão pelo mundo até a sua chegada no sudoeste do Paraná. O trabalho traz os instrumentos pedagógicos utilizados na Pedagogia da Alternância,

ênfatizando a importância de cada um deles para a efetivação dos pilares que sustentam esta Pedagogia.

Finalmente são analisados os dados empíricos por meio da seleção de dez variáveis numa tentativa de apontar as particularidades, possibilidades e limites do ensino no contexto da Pedagogia da Alternância.

Sobre formação integral, o trabalho enfatiza-a como o objetivo da Pedagogia da Alternância, no sentido de que “essa formação ocorre à medida em que lhe é agregada, de forma dialética e articulada, suas várias dimensões: cognitiva, afetiva, relacional, emocional, corporal, estética, ética e espiritual” (ROCHA, *apud* PLEIN, 2013, p. 29). Relaciona a formação integral com a transdisciplinariedade, uma vez que esta permite relacionar, unir os conhecimentos fracionados, situando-os no seu contexto e aproximando da realidade do estudante. De acordo com a autora, esta formação capacita o jovem para o trabalho no meio rural e para outras profissões que venha a escolher, pois trata-se de uma formação abrangente.

Mesmo apontando alguns limites, Plein conclui que a Pedagogia da Alternância contribui para a formação integral dos estudantes, sobretudo, em comunidades de agricultores familiares. Destaca que as especificidades e princípios contribuem para o desenvolvimento humano e do meio, mas apresenta uma ressalva: a Pedagogia da Alternância é singular e deve ser aplicada em lugares específicos, como tem sido no sudoeste do Paraná.

	ANO	TRABALHO	IES
	2013	Dissertação	Universidade Estadual de Feira de Santana
	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
12	LINS, Georgia Oliveira Costa	“ Vento da meia-noite ”, lições ao amanhecer: a formação da juventude camponesa na Refaisa - BA	Discutir como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) concebem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante e os elementos que colaboram na construção dos projetos profissionais dos estudantes destas instituições.

A dissertação “‘Vento da meia-noite’, lições ao amanhecer: a formação da juventude camponesa na Refaisa – BA”, escrita por Lins (2013), inicia por abordar a questão das Escolas Família Agrícola e a Pedagogia da Alternância, enfatizando as seguintes questões: a história da origem das Efas, a partir dos estudos existentes; os

pressupostos teórico-pedagógicos das instituições; a organização das escolas em redes, bem como os elementos que caracterizam a Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi Árido (Refaisa).

Continua por apresentar alguns elementos do debate sobre o grupo social dos sujeitos que formam as Efas: os camponeses e os jovens camponeses. A autora buscou a apropriação deste debate para obter maior concisão analítica do contexto pesquisado.

Aborda a discussão sobre o Ensino Médio Integrado, tentando traçar os elementos do ensino agrícola e apresentar o debate da Educação pensada pelo Estado para a formação de técnicos agrícolas em contraponto com a proposta das Efas. Em meio a este debate, Lins levanta subsídios para operacionalizar sua interpretação no que se refere à lógica formativa das Efas como elemento que contribui para o fortalecimento produtivo da vida camponesa, através dos projetos profissionais dos jovens estudantes.

Lins apresenta o cenário do Ensino Médio e Profissionalizante nas Efas e como estas trabalham com a Pedagogia da Alternância. E, por fim, são analisados os elementos do processo de escolarização que favorecem, a partir da experiência escolar dos jovens e suas famílias, a elaboração de projetos profissionais.

Sobre formação integral, a autora faz uma distinção entre duas concepções: educação socialista e escola nova. A ênfase maior dada pela autora foi à reflexão sobre a centralidade do trabalho como princípio educativo no debate da Educação Profissionalizante Integrada ao Ensino Médio. Enfatiza que as Efas são escolas que se colocam como alternativa para a superação da dicotomia entre a crença na mudança social nas condições de vida das populações a partir da educação e o fato de que a educação está atrelada a reestruturação produtiva do capital.

Reconhece que as Efas não conseguem efetivar a defesa ampliada por um projeto alternativo de sociedade, isto porque muitas vezes essa luta é dentro de um território que pouco se amplia para espaços para além do local ou regional.

Lins afirma que os objetivos das Efa, de modo geral, não propõem uma mudança no projeto de sociedade, principalmente, por terem se tornado instituições aceitáveis pelos grupos dominantes, mesmo representando a classe dos trabalhadores do campo. O projeto das escolas acaba por oferecer uma formação de mão de obra qualificada que sabe dialogar com os camponeses e qualificar as próprias vidas no território rural. Assim, as

mudanças proporcionadas pelas escolas famílias não chegam a proporcionar grandes rupturas com o projeto hegemônico existente, mas podem contribuir com as condições de vida das famílias e dos envolvidos no projeto de educação e nos contextos em que estas atuam.

	ANO	TRABALHO	IES
	2013	Dissertação	Universidade do Estado de Mato Grosso
13	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
	AMARAL, Ana Paula	A Pedagogia da Alternância como práxis educativa na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO: limites e potencialidades	Analisar a configuração da pedagogia da alternância na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO, evidenciando seus limites e potencialidades, verificando até que ponto ela contribui para processos de transformação da realidade

A dissertação de Amaral (2013), intitulada “A Pedagogia da Alternância como práxis educativa na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO: limites e potencialidades”, primeiramente, traz um mapeamento da produção científica entre os anos de 2000 e 2010 feito por meio do Banco de Teses e Dissertações da Capes, procurando identificar trabalhos que dialogam com o objeto de discussão deste trabalho.

Descreve a história e o contexto de desenvolvimento das Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais, organizadas em torno dos Centros Familiares de Formação por Alternância, reportando ao seu surgimento na França, Itália e no Brasil, além de refletir sobre o papel da Igreja e das organizações populares nesse processo.

Para explicitar as diferenciações teóricas e metodológicas que a Pedagogia da Alternância possui, Amaral apresenta o projeto educativo realizado pelos Movimentos Sociais do Campo, que apesar de apresentarem o trabalho como princípio educativo, assim como as EfAs e CFRs, procuram dar outro sentido à alternância de tempos/espacos de aprendizado em seu histórico de luta pela terra.

Na sequência, a dissertação discute a questão do trabalho na perspectiva do desenvolvimento da espécie humana e sua configuração na sociedade capitalista. Procura evidenciar o trabalho como um princípio educativo proposto pelas EFAs e pela alternância praticada pelos Movimentos Sociais do Campo. Traz reflexões sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, visto que, tanto os Movimentos Sociais do

Campo como os Ceffas possuem, entre outros objetivos, articular a formação geral à formação técnica nas realidades rurais.

Finalmente, Amaral discute e sistematiza os dados da pesquisa obtidos através das entrevistas, observações e análise de documentos. Contextualiza o *lôcus* de desenvolvimento da investigação e apresenta a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A autora esclarece, em seu trabalho, que a Pedagogia da Alternância, praticada pelos Ceffas, possui grande referência na ideia da educação focada na experiência, na formação integral, na instrumentalização pedagógica e na liberdade. A Pedagogia da Alternância, no entanto, não busca o entendimento total, histórico e político da sociedade, como propõe o materialismo dialético. Ou seja, suas bases teóricas não enxergam o movimento das contradições e os conflitos entre as classes sociais.

Destaca que nos Ceffas o trabalho é a possibilidade de realização de uma formação humana integral na medida em que a Pedagogia da Alternância articula as atividades produtivas ao ensino formal. Isso difere da concepção apresentada pelos Movimentos Sociais do Campo, para os quais a questão do trabalho aparece de um modo mais aprofundado e questionador.

Amaral, portanto, deixa claro que a relação educação/trabalho praticada pelos Movimentos Sociais do Campo tem como foco a emancipação dos sujeitos, no sentido de superar os antagonismos de classe e a exploração do ser humano pelo ser humano. Já nos Ceffas, essa relação se faz presente como uma maneira de contribuir para a fixação do jovem no campo, pela sua formação humana e técnica, com vistas ao desenvolvimento do meio, a associação comunitária, o empreendedorismo e o protagonismo juvenil.

De acordo com a autora, a Pedagogia da Alternância critica a forma como a escola tradicional socializa o conhecimento historicamente produzido. Porém, não traz em seus pressupostos a busca pela superação da sociedade de classes, como ocorre com as propostas educativas dos Movimentos Sociais do Campo.

Ao tratar especificamente na Escola Família Agrícola de Uirapuru, Amaral conclui que a perspectiva da formação integral, como um dos pilares da Pedagogia da Alternância, é trabalhada sob a lógica da formação humana e geral, buscando trazer para a escola a experiência dos estudantes em suas comunidades e famílias e, como via de mão

dupla, levar o aprendizado escolar até as propriedades. Nesse sentido, a relação entre trabalho e a educação, embora se apresente de modo contraditório na Escola Família Agrícola de Uirapuru, configura essa formação como principal ação educativa, pois associa a formação profissional ao trabalho socialmente produtivo.

	ANO	TRABALHO	IES
	2014	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
14	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
	BORDIN, Rodrigo	A aproximação da Pedagogia da Alternância com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação	Apresentar os referenciais teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância e sua aproximação com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação.

Bordin (2014), na dissertação intitulada “A aproximação da Pedagogia da Alternância com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação”, realiza um estudo acerca da Educação do Campo, enfatizando o contexto histórico de seu surgimento e seus elementos conceituais. Reflete sobre o surgimento da Pedagogia da Alternância no contexto mundial e brasileiro, estabelecendo uma relação entre esta Pedagogia e a Educação do Campo.

Realiza uma reflexão sobre os pilares e instrumentos que fazem parte da Pedagogia da Alternância, dando ênfase à formação integral, técnico/científica e orientação profissional através do diálogo de saberes a partir do contexto familiar, social e educativo de forma interdisciplinar.

Bordin traz para o debate a contribuição que diversos pensadores da educação prestaram à Pedagogia da Alternância. Faz aproximações da Pedagogia da Alternância com diversas concepções educacionais o que, segundo o autor, 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 recriar.

Ao discutir formação integral, Bordin se utiliza de autores como Jean Claude Gimonet e Pedro Puig Calvó, que apresentam uma concepção liberal própria da Pedagogia da Alternância. Contudo, ao longo do trabalho o autor aproxima a Pedagogia da Alternância de vários outros fundamentos e autores, de Dewey e Piaget a Pistrak e

Vygotsky, com base em aparentes semelhanças, não considerando a essência da Pedagogia da Alternância e os fundamentos que realmente a sustentam.

	ANO	TRABALHO	IES
	2014	Dissertação	Universidade Estadual de Goiás
	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
15	ALBINO, Fabiana Cristina Pessoni	Escola Família Agrícola: a pedagogia da alternância em processo	Entender o que é a Pedagogia da Alternância, quem são os sujeitos atendidos e como ela vem se desenvolvendo na atualidade.

A dissertação de Albino (2014), intitulada “Escola Família Agrícola: a pedagogia da alternância em processo”, apresenta o contexto histórico, considerando os diferentes momentos da implantação da Pedagogia da Alternância: França, Brasil e Escola Família Agrícola de Goiás.

Na sequência, traz uma reflexão sobre o panorama das políticas públicas para a educação no Brasil, enfatizando as ações voltadas para a Educação no Campo. Explicita os fundamentos metodológicos da Pedagogia da Alternância e de que forma os procedimentos metodológicos contribuem para a formação cultural dos sujeitos envolvidos na proposta.

Apresenta os passos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa: o contexto da pesquisa, a abordagem, os instrumentos da pesquisa e os procedimentos para análise dos dados.

E, finalmente, apresenta a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, mostrando quais têm sido as contribuições da Pedagogia da Alternância para a formação integral do jovem camponês, quais as contribuições da formação técnica e qual o papel do Estado neste contexto escolar.

Sobre formação integral, esta não é explicitada em termos conceituais, apenas citada várias vezes como objetivo de Pedagogia da Alternância. A reflexão se centrou mais na questão da formação técnica, se a Escola Família Agrícola se preocupa com a formação do técnico agrícola ou do agricultor técnico. A primeira é considerada por Albino como formação para o mercado de trabalho, para a atuação no agronegócio. A segunda traz a identidade do camponês e atua na manutenção dos ideais comunitários do campesinato. Assim, agricultor técnico é aquele que trabalha sob uma perspectiva de

respeito aos limites e capacidades da terra, da natureza e o técnico agrícola atua sob o princípio de formação para o mercado de trabalho.

Ao analisar os dados coletados, Albino afirma que o objetivo da Escola Família Agrícola está em formar, tanto o agricultor técnico como o técnico agrícola. O princípio fundador da escola, que era formar o jovem agricultor para atuar na agricultura familiar, contribuir para melhoria da produção na comunidade e permanecer no campo, misturou-se com a formação para o trabalho, para atender as necessidades também do agronegócio.

A pesquisa mostrou que parte dos professores e gestores entende que a formação técnica visa a formação do agricultor, capaz de ajudar a melhorar a produção familiar e que as ações da escola devem contribuir para esta formação. Por outro lado, os alunos sentem-se aptos a atuar em grandes fazendas, buscando um salário fixo, uma oportunidade no agronegócio.

	ANO	TRABALHO	IES
	2014	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
16	OSÓRIO, Diana Marcela Bautista	O trabalho agrícola dos jovens: o Programa de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil - Peti (2004, 2011), a Agenda Nacional para o Trabalho Decente da Juventude-ANTDJ (2011) e os alunos do Ceffa Rei Alberto I (2013)	Analisar as representações sobre o trabalho dos jovens na agricultura.

A dissertação de Osório (2014) que tem como título “O trabalho agrícola dos jovens: o Programa de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil - Peti (2004, 2011), a Agenda Nacional para o Trabalho Decente da Juventude-ANTDJ (2011) e os alunos do Ceffa Rei Alberto I (2013)” traz uma reflexão sobre as representações do trabalho na agricultura dos jovens no Brasil. Esclarece o conceito de representações sociais, assim como das categorias trabalho e juventude. Faz uma discussão sobre o trabalho agrícola no Brasil, enfatizando a proposta da Pedagogia da Alternância e problematizando o trabalho agrícola e a juventude nas políticas públicas.

Na sequência, Osório aborda as políticas públicas para a agricultura e a juventude. Analisa as representações sobre o trabalho na agricultura dos jovens, entre 2004 e 2011, nos documentos orientadores de políticas públicas.

Apresenta um breve contexto do Município de Nova Friburgo no Estado do Rio de Janeiro, ressalta as particularidades do Centro Familiar de Formação por Alternância Rei Alberto I na localidade de São Lourenço e analisa as representações dos alunos e alunas sobre o trabalho na agricultura.

A partir deste contexto, apresenta os contrastes observados entre as representações sobre o trabalho dos jovens na agricultura nos documentos orientadores de políticas públicas e na fala dos estudantes do Ceffa estudado.

Embora mencione que o objetivo do Ceffa é formar integralmente os estudantes, não explicita uma concepção que embase tal objetivo. A discussão se centra, sobretudo, na categoria trabalho. O trabalho dos jovens rurais na agricultura é um tema problematizado nos documentos orientadores de políticas públicas, sendo combatido. Contudo, não aparece representado nesses termos na fala dos jovens do Ceffa pesquisado. O trabalho aliado à escolarização é bem visto pelas famílias e alunos do Ceffa; a Pedagogia da Alternância e seus princípios são reconhecidos como favoráveis, pois os jovens e seus familiares entendem que os estudantes que trabalham já tem um aprendizado prático que é aplicado e refletido na escola e que o que aprendem na escola também é aplicado e refletido no trabalho agrícola com as famílias. Contudo, Osório destaca que as reflexões e ações críticas com relação a imposição de um modelo de produção de alimentos e saberes tecnificados não se encontram visíveis nas representações dos jovens, por isso afirma:

A prática da Pedagogia da Alternância no CEFFA Rei Alberto I em Nova Friburgo, não consegue se cristalizar nas representações dos alunos como uma alternativa de sociedade e educação onde o trabalho agrícola resiste à exploração pelo capital, mesmo quando este é considerado como um princípio educativo, pois as relações entre natureza e os seres humanos vêm sendo desvinculadas pelo uso das máquinas e dos produtos químicos na produção agrícola (OSÓRIO, 2014, p. 111).

Assim, destaca como possibilidade a organização da comunidade em torno de projetos comunitários mais críticos da tecnificação da economia familiar e da formação e escolarização dos jovens rurais.

	ANO	TRABALHO	IES
		2014	Dissertação
17	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
	ZONTA, Elisandra Manfio	A influência da Pedagogia da Alternância no processo emancipatório dos jovens agricultores familiares	Analisar quais os fundamentos práticos que estão presentes na Pedagogia da Alternância, que possibilitam uma mudança emancipatória na vida dos jovens agricultores, a fim de propiciar mais conhecimento da relação Pedagogia da Alternância e emancipação aos sujeitos envolvidos neste processo de formação das Casas Familiares Rurais, bem como da comunidade educativa.

A dissertação “A influência da Pedagogia da Alternância no processo emancipatório dos jovens agricultores familiares”, produzida por Zonta (2014), inicia por apresentar o contexto histórico das Casas Familiares Rurais. Aborda os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, os quais se constituem como o diferencial deste processo de formação.

Na sequência, a autora traz para o debate o conceito e a importância do desenvolvimento emancipatório nos sujeitos para, então, analisar como acontece o processo emancipatório dos jovens agricultores através da Pedagogia da Alternância.

Para tanto, foram elencados alguns indicadores de emancipação como o diálogo, a participação, atuação-ação, criticidade, reflexão e conhecimento, acreditando que esses são elementos que os jovens agricultores têm desenvolvido a partir da formação por alternância.

Para explicitar o conceito de formação integral, Zonta se utilizou das referências de Roberto García Marirrodriga e Pedro Puig Calvó e do conceito de omnilateralidade, discutido por Gaudêncio Frigotto, na obra “Dicionário da Educação do Campo”. Ela afirma que a educação integral do contexto da Pedagogia da Alternância tem a preocupação em desenvolver no jovem agricultor os elementos emancipatórios já elencados.

A autora estaca que o que possibilita a emancipação do jovem é a Pedagogia da Alternância com a aplicação de todos os seus instrumentos pedagógicos, ou seja, o diferencial dessa pedagogia está nesses instrumentos. Por meio deles, os jovens

aprenderam a se expressar, dialogar, assumir compromissos diante da sociedade e responder por eles, tornando os jovens seres mais livres e autônomos.

Zonta destaca como limitantes dois fatores. O primeiro diz respeito à forma como os jovens chegam a Casa Familiar Rural, vindos de uma estrutura diferente de ensino, possuem o desafio de entender que o objetivo é que eles aprendem para vida, que tudo o que é trabalhado é para o desenvolvimento social, intelectual, econômico deles próprios. Outro fator diz respeito à atuação dos jovens na sociedade, pois como ele irá interagir com uma sociedade capitalista que não busca a emancipação das pessoas, mas sim o seu domínio?

O desafio, portanto, de acordo com Zonta está em como preparar a sociedade para receber esse jovem que busca se desenvolver na sociedade e participar dela efetivamente.

	ANO	TRABALHO	IES
	2014	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
18	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
	MINERVINO, Darlene do Socorro Del-Tetto	Empreendedorismo e Educação: o uso da Pedagogia Empreendedora na formação do técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola do Pacuí – Macapá/AP	Analisar as contribuições do princípio da pedagogia empreendedora na formação dos alunos de um Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária de uma Escola Família Agrícola, localizada na zona rural de Macapá

A dissertação “Empreendedorismo e Educação: o uso da Pedagogia Empreendedora na formação do técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola do Pacuí – Macapá/AP”, produzida por Minervino (2014), inicia por apresentar a Educação Empreendedora, a formação empreendedora e suas competências como fundamento para a compreensão dessa abordagem na formação dos alunos do curso técnico em Agropecuária.

Na sequência, a autora apresenta a metodologia da pesquisa e discute os resultados da pesquisa, no qual faz uma análise da educação profissional e da concepção empreendedora no Plano de Curso do curso técnico em Agropecuária e nas práticas dos alunos e professores.

Minervino faz a defesa da necessidade de formar os estudantes integralmente como forma de conceber criticamente o conhecimento. Essa concepção deve ser garantida no desenvolvimento das políticas públicas educacionais no Brasil, com vistas à formação humana no contexto da sociedade da informação.

A autora se refere à necessidade de uma proposta educacional que possa colaborar para restabelecer o equilíbrio necessário entre a formação tecnológica e a integral do indivíduo, ou seja, formação humana centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações da inteligência humana e a da máquina, lembrando que só o ser humano é capaz de criar.

Defende, enfim, uma formação que desenvolva competências e habilidades que possam traduzir uma nova postura ético-valorativa no processo educacional. Entre essas competências, destaca o pensamento autônomo, criativo, capacidade de pensar cientificamente propondo soluções a situações complexas, maior competência reflexiva com interação crítica e capacidade de dialogar com o mundo.

Minervino conclui que as diretrizes pedagógicas da Escola Família Agrícola pesquisada dialogam com o ensino empreendedor, bem como mantêm estreita relação com alguns componentes curriculares que trazem conteúdos que se correlacionam com a temática, sendo trabalhados de forma complementar por meio de cursos de capacitação, metodologias alternativas e atividades práticas específicas voltadas ao curso técnico de nível médio em Agropecuária.

A educação empreendedora, portanto, aparece como uma possibilidade de formação para aluno da Educação do Campo porque forma um sujeito crítico, político e social no contexto em que vive. Contudo, Minervino destaca que há um grande desafio a ser enfrentado, pois o conceito de educação empreendedora vem do mundo empresarial para a educação, que nesse caso, necessita de uma crítica política e social, para que não se torne um processo educativo reprodutivo, excluindo a densa formação de conhecimento que possibilite ao aluno ações além de simples iniciativas.

	ANO	TRABALHO	IES
	2014	Dissertação	Universidade Federal de Viçosa
19	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
	COSTA, Marcella Nunes Cordeiro	Projetos de vida e campo de possibilidades dos jovens estudantes da Escola Família Agrícola Paulo Freire (Efap)	Compreender a elaboração dos projetos de vida dos jovens estudantes da Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP), situada no Município de Acaiaca-MG

A dissertação de Costa (2014), intitulada “Projetos de vida e campo de possibilidades dos jovens estudantes da Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP)”, aborda a história das Escolas Família Agrícola e suas perspectivas político-pedagógicas. Na sequência, faz uma reflexão sobre as especificidades da Escola Família Agrícola Paulo Freire: história da escola, caracterização da instituição, dos estudantes e de seus familiares, projeto ético-político.

Apresenta abordagens teóricas sobre juventude e juventude rural que subsidiam a tentativa de delineamento das diversas representações de juventude presentes na Efa Paulo Freire, haja vista que os sujeitos dessa pesquisa foram os jovens estudantes da escola.

Realiza uma discussão acerca dos projetos de vida dos jovens da Efa Paulo Freire, por meio da construção de narrativas baseadas nos relatos de alguns casos. Costa realiza um diálogo desses relatos com aspectos do projeto ético-político da escola e com as questões que perpassam o mundo rural na atualidade, atentando para quais são as motivações para a elaboração de tais projetos.

Por fim, a autora verifica qual é o campo de possibilidades para o qual a Efa Paulo Freire tem preparado os seus estudantes e busca compreender se há motivação dos jovens em permanecer no campo ou migrar para a cidade.

Ao abordar a questão da formação integral, Costa define esta como interação entre universos os quais, *a priori*, são considerados opostos (família-escola, teoria-prática, abstrato-concreto). Para subsidiar a reflexão utiliza as contribuições de Roberto García Marirrodriaga e Pedro Puig Calvó.

Sobre o campo de possibilidades, para o qual a Escola Família Agrícola Paulo Freire tem formado os seus jovens, a autora destaca, principalmente, a inserção profissional desses jovens na área da agropecuária, o que está diretamente ligado com o projeto ético-político da escola. Um número muito grande de jovens apontou que se sente

preparado pela instituição para se inserirem no mercado de trabalho e para concretizarem seus sonhos, mas, a maioria dos jovens demonstrou que quer ir pra cidade e exercer funções tipicamente urbanas. Portanto, vislumbram a importância da instituição mais no âmbito da formação pessoal que profissional.

Por isso, Costa finaliza indagando se as Efas não teriam que se reformular para receber esse perfil de jovem que adentra a escola, com expectativas que vão além da formação oferecida pela instituição.

20	ANO	TRABALHO	IES
	2015	Dissertação	Universidade Federal do Tocantins
	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
	AIRES, Helena Quirino Porto	Um estudo sobre a Pedagogia da Alternância em Escolas Família Agrícola no Estado do Tocantins	Analisar as perspectivas de Pedagogia da Alternância que orientam o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Família Agrícola (EFA) de Porto Nacional e da Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus de Colinas do Tocantins.

A dissertação “Um estudo sobre a Pedagogia da Alternância em Escolas Família Agrícola no Estado do Tocantins”, produzida por Aires (2015), não foi acessada na íntegra. Foi possível apenas acessar o resumo deste trabalho no sítio da Capes. No repositório da Universidade Federal do Tocantins também não foi possível ter acesso ao trabalho completo. Portanto, ele foi apenas classificado dentro da temática Formação Integral por meio da leitura do seu resumo, mas não foi analisada a concepção de formação integral presente nele.

21	ANO	TRABALHO	IES
	2016	Dissertação	Universidade de Santa Cruz do Sul
	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
	CORREA, Aline Mesquita	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e possibilidades emancipatórias	Analisar como se constituem as possibilidades emancipatórias do homem e da mulher do campo, na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul a partir da Pedagogia da Alternância que orienta as suas práxis do-discentes.

A dissertação “Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e possibilidades emancipatórias”, de autoria de Correa (2016), apresenta o

contexto da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. Esta Efa possui princípios de diversificação e orientação de base agroecológica numa região fumageira, na qual essa cultura não só é a base de sustento da agricultura local, mas também, um fator de desenvolvimento econômico regional.

Na sequência, Correa traz uma reflexão sobre a Pedagogia da Alternância, relacionando-a à Pedagogia Libertadora e à Educação Popular. A autora discorre sobre a emancipação humana como possibilidade real, reflete sobre a relação entre a teoria e a prática, enfatizando a práxis revolucionária que objetiva a transformação humana.

A autora segue explicitando como se deram os caminhos teórico-metodológicos da investigação e analisa os dados a partir de toda construção metodológica empírica.

Por fim, apresenta limites e possibilidades da Pedagogia da Alternância no modo de produção capitalista por meio de um conjunto de reflexões acerca do desafio da escola do campo frente às situações como o padrão segregador do conhecimento, o trabalho na lógica do capital e outras questões concretas que demarcam a importância de uma educação do campo elaborada por homens e mulheres marcados pela criticidade e práxis revolucionária.

Correa toma a Pedagogia da Alternância como uma proposta contra hegemônica capaz de cumprir o objetivo da emancipação humana. Traz para o debate a concepção de omnilateralidade e se apoia em estudiosos que defendem a educação socialista. Afirma que a Pedagogia da Alternância é importante no processo de humanização e empoderamento dos povos do campo porque valoriza o vínculo do estudante com a família e a agricultura. Afirma ainda que a Pedagogia da Alternância se compromete com o desenvolvimento sustentável do campo, assim como com o desenvolvimento dos povos desse território.

Enfim, constata que, para além de uma formação de nível médio, agregada ao técnico agrícola, a Escola Família Agrícola está preocupada com a formação humana integral dos jovens numa perspectiva socialista de educação.

	ANO	TRABALHO	IES
	2017	Dissertação	Universidade Federal Fluminense
22	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
	ANDRADE, Diego Miranda de	A Pedagogia da Alternância no Brasil e seus Fundamentos	Compreender qual é o projeto da Pedagogia da Alternância (PA) no Brasil e seus fundamentos filosóficos

A dissertação “A Pedagogia da Alternância no Brasil e seus Fundamentos”, produzida por Andrade (2017), é dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo, de caráter conceitual e histórico, o autor apresenta o contexto de surgimento da Pedagogia da Alternância e sua expansão, assim como as principais pesquisas realizadas no Brasil.

No segundo capítulo, o autor apresenta a constituição dos fundamentos da Pedagogia da Alternância, disponíveis na literatura, e, por meio de análise crítica, suas contradições na consolidação de um projeto político-pedagógico.

O trabalho não trata especificamente da formação integral, mas de uma concepção educacional. O autor aproxima a Pedagogia da Alternância ao escolanovismo de John Dewey, à concepção cognitivista de Jean Piaget e à ideia da complexidade de Edgar Morin. Afirma que essas concepções conformam um bloco liberal progressista, que influenciam diretamente nos projetos político-pedagógicos dos intelectuais que praticam a Pedagogia da Alternância.

Contudo, aponta que a Pedagogia da Alternância sofreu outras influências. Aos poucos surgiu no seio do movimento camponês a preocupação com a formação de um sujeito empreendedor. Andrade afirma que, de alguma forma, essas tendências podem justificar a responsabilidade do sujeito frente ao desemprego, cabendo a eles enfrentar as adversidades de forma criativa e empreendedora. Embora, possa ser extremamente positiva a formação para o exercício ativo da cidadania, o sentido do projeto é de aumentar liberdades individuais sem se preocupar com questões estruturais.

Aponta, ainda, as influências socialistas na Pedagogia da Alternância: a escola socialista de Nadezhda Krupskaya, a escola do trabalho de Moisey Pistrak e a experiência na Colônia Gorki de Anton Makarenko. Do mesmo modo que o bloco liberal progressista, a educação socialista se opõe à educação tradicional. Baseadas na experiência soviética, essas influências são fruto de outro contexto sócio-histórico. Por ser uma sociedade socialista, as experiências e concepções ali fundadas tinham viés diferente de relação trabalho-educação.

O autor, ao analisar os fundamentos teóricos apresentados pelas entidades proponentes da Pedagogia da Alternância, diz ser capaz de vislumbrar uma miríade de tendências que ora se harmonizam e ora se conflitam. É a disputa ideológica de várias matrizes teóricas que buscam a hegemonia através dos vários intelectuais em relação.

Contudo é enfático ao afirmar que atualmente o movimento está sob a hegemonia da concepção pedagógica liberal, o que não anula as outras influências, inclusive as da educação tradicional.

Diante de tais questões, Andrade propõe a emergência de uma discussão mais profunda sobre os fundamentos filosóficos da Pedagogia da Alternância. Isto porque a heterogeneidade dos movimentos de educação que utilizam a alternância podem suscitar confusões comuns. O desafio é compreender qual projeto político-pedagógico é praticado e se o mesmo contempla os anseios da classe camponesa.

	ANO	TRABALHO	IES
	2017	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
23	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
	DETOGNI, Andreia Aparecida	Pedagogia da Alternância e formação do jovem na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR: avanços, limites e desafios	Analisar a formação dos jovens na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR, buscando compreender os possíveis limites e desafios da inserção do jovem alternante na propriedade rural e como a família recebe e auxilia nessa prática.

A dissertação “Pedagogia da Alternância e formação do jovem na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR: avanços, limites e desafios”, produzida por Detogni (2017), inicia por uma contextualização histórica da trajetória da educação rural e do campo brasileira. Constata que, anterior à década de 1930, não havia políticas referentes à educação para o meio rural que viabilizassem a formação dos trabalhadores, tendo em vista o entendimento de que o trabalho desenvolvido no campo, com suas características predominantemente rudimentares, não carecia de qualificação.

Aborda o histórico da Pedagogia da Alternância e da Casa Familiar Rural, partindo de seu início na França ,em 1935, até o surgimento, no Brasil, em 1968, no Estado do Espírito Santo com as Escolas Família Agrícola, inspiradas no modelo italiano

de Alternância e, posteriormente, no Paraná, no ano de 1988, no município de Barracão, a abertura da primeira Casa Familiar Rural, inspirada no modelo francês.

Na sequência, Detogni faz uma contextualização sobre a proposta da formação em Alternância que possui por finalidades a formação integral do jovem, sua orientação e inserção sócio profissional e a contribuição ao desenvolvimento local.

Posteriormente, trata com mais profundidade sobre o surgimento da Casa Familiar Rural no Paraná definida por seus idealizadores como uma proposta tendo como parâmetro a formação integral e integradora dedicada aos jovens que vivem no campo, resultado de uma parceria entre o poder público municipal e estadual, contando, ainda, com convênios estabelecidos pela Associação com empresas privadas. Desenvolve uma discussão relacionada à Casa Familiar Rural estar ou não inserida no debate da educação do campo.

Apresenta o município de Coronel Vivida – PR com o intuito de contextualizar a localização do estudo de caso realizado. Desenvolve um breve histórico da Casa Familiar Rural, sua localização e organização.

Posteriormente, Detogni considera alguns apontamentos dos jovens alternantes e de seus familiares referentes à Casa Familiar Rural e à formação do curso Técnico em Alimentos, elencando alguns pontos relacionados às impressões de ambos os grupos, condizentes à formação pessoal e profissional dos jovens, e possíveis conjecturas, assentimentos ou contestações relacionadas à experiência destes e de suas famílias, considerando a proposta articuladora e integradora da Pedagogia da Alternância.

Finalmente, discorre sobre prováveis inferências limitadoras e desafiadoras da Casa Familiar Rural bem como possíveis elementos de avanço desta escola formadora, tendo por método a Pedagogia da Alternância.

Ao abordar a questão da formação integral, utiliza-se das contribuições dos primeiros estudiosos que sistematizaram a Pedagogia da Alternância, sobretudo Jean Claude Gimonet. Reconhece que a Pedagogia da Alternância não toma o trabalho como princípio educativo, aproxima-se da concepção escolanovista que esvazia a formação do conteúdo de caráter científico e histórico, e adota princípios da complexidade onde a flexibilidade, adaptabilidade e aquisição de competências diversas passam a fazer parte

da formação dos jovens. Conclui, portanto, que a Pedagogia da Alternância prepara para o fazer, atendendo aos interesses burgueses de conservação social, econômica e política.

	ANO	TRABALHO	IES
	2017	Tese	Universidade Metodista de Piracicaba
	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
24	SCHMITT, Deodete Maria das Neves	Escola Família Agrícola Zé de Deus e a formação de trabalhadores do campo em Colinas do Tocantins.	Analisar a prática pedagógica Escola Família Agrícola Zé de Deus, materializada na Pedagogia da Alternância e em que medida seus princípios e instrumentos pedagógicos contribuem para a formação dos trabalhadores do campo em Colinas do Tocantins.

A tese de Schmitt (2017), intitulada “Escola Família Agrícola Zé de Deus e a formação de trabalhadores do campo em Colinas do Tocantins”, apresenta os momentos históricos que marcaram a educação rural no Brasil, enfatizando os programas de extensionismo e as contribuições dos movimentos populares. Aborda a educação do campo, sua história e marcos legais a partir de 1990, ressaltando seus princípios no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Planos Nacionais de Educação e fazendo uma breve reflexão sobre a política pública Pronacampo.

Na sequência, aborda a origem das *Maisons Familiales Rurales*, na França, descreve o contexto histórico da expansão das escolas em outras partes do mundo e apresenta o cenário do surgimento da Pedagogia da Alternância, no Brasil. Também apresenta o percurso histórico e as motivações que levaram à implantação das Escolas Família Agrícola no Estado do Tocantins. Descreve a construção histórica do conceito de alternância. Destaca a relação entre trabalho e educação presente na relação pedagógica na educação do campo e reflete sobre a formação humana mediada pelo trabalho e educação na divisão social do trabalho.

Schmitt descreve o *lôcus* de estudo da pesquisa, apresentando os elementos constitutivos e instrumentos pedagógicos utilizados na Pedagogia da Alternância, em Colinas do Tocantins, com ênfase no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Por fim, a autora apresenta a análise dos resultados da pesquisa realizada em documentos, entrevistas com monitores e alunos, além da resposta a hipótese suscitada inicialmente e as reflexões acerca da organização da escola e de sua prática pedagógica.

Sobre a formação integral, a autora aproxima a Pedagogia da Alternância à educação socialista e utiliza autores como Karl Marx e Dermeval Saviani para embasar sua reflexão.

Schmitt afirma que a Pedagogia da Alternância, em seus princípios educativos, considera que o trabalho e a educação são inseparáveis no processo de formação do trabalhador. A educação e o trabalho como princípio educativo são elementos fundamentais para a formação integral, pois formar integralmente consiste em instrumentalizar o aprendiz para refletir e compreender a natureza do trabalho com uma visão de totalidade da sociedade para analisar as questões e os problemas suscitados, possibilitando-lhe movimentar-se para se apropriar dos conhecimentos necessários para intervir com vistas à emancipação social.

Contudo, destaca que esse processo de formação integral é um desafio para a Escola Família Agrícola por conta da sociedade capitalista em que vivemos. Esta aprofunda a luta de classe e a desigualdade social, de modo que a escola fica subordinada a alinhar suas atividades com as necessidades do mercado e da produção capitalista.

Para a autora, a instrumentalização crítica, ainda que não promova emancipação social, possibilita ao trabalhador contrapor-se e questionar a hegemonia do capital e é nesse sentido que a Pedagogia da Alternância dá a sua contribuição.

25	ANO	TRABALHO	IES
	2017	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais
	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
	SILVA, Leandro Luciano da	Dois tempos, vários lugares: trabalho e emancipação em alternância	Revelar o potencial emancipatório da Pedagogia da Alternância no âmbito da Escola Família Agrícola de Tabocal (EFA-Tabocal), localizada na Comunidade Primavera no município de São Francisco - Minas Gerais.

A tese de Silva (2017), intitulada “Dois tempos, vários lugares: trabalho e emancipação em alternância”, inicia por contextualizar a construção metodológica do trabalho. Na sequência, apresenta a trajetória da Escola Família Agrícola de Tabocal, as

primeiras iniciativas relacionadas à criação da escola, os atores envolvidos, as instituições participantes, os movimentos desencadeadores, mobilizações sociais, construção de espaços de debate sobre a escola. Evidencia as dificuldades e as conquistas que resultaram na construção da escola. Além da trajetória da escola e de sua estrutura, explicita os desafios para a afirmação da Escola Família Agrícola relacionados a sua proposta pedagógica.

Na sequência, destaca a proposta de uma educação contextualizada, que observa a realidade dos sujeitos diretamente envolvidos com a escola. A constatação da Alternância como educação contextualizada passa pela compreensão da proposta de formação do alternante, construída coletivamente, e pela identificação dos sinais da escola na unidade produtiva e na comunidade do alternante. Identifica onde e como os dois tempos e os vários lugares se encontram e evidencia o potencial emancipatório da Pedagogia da Alternância praticada pela Escola Família Agrícola de Tabocal.

Segue abordando a questão do trabalho e da emancipação em Alternância, evidenciando os sentidos do trabalho na Alternância da Escola Família Agrícola.

Silva situa a Pedagogia da Alternância num projeto contra hegemônico. Traz para a reflexão as categorias trabalho e emancipação partindo de referenciais marxistas e, ao abordar a formação integral, se embasa nas contribuições de Pedro Puig Calvo e Roberto Garcia Marirrodriaga.

Conclui que a Escola Família Agrícola é, de fato, capaz de contribuir para a emancipação dos alternantes envolvidos no processo de formação porque contribui para que o jovem seja agente de sua própria recuperação e desenvolva uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas. Destaca, portanto, que a Pedagogia da Alternância desenvolve a resiliência do jovem, atribuindo-lhe papel de protagonista na transformação de sua realidade e de sua comunidade.

Sobre a questão do trabalho, observa que este tem dois sentidos bem delineados. O primeiro sentido consiste na formação para atender ao projeto de comunidade, e no qual se aparelham as propostas de contribuição da Pedagogia da Alternância como desencadeadora do desenvolvimento local e transformação de realidades tanto do jovem quanto do meio social. O segundo sentido constitui a formação para atender ao capital, em especial aos interesses do agronegócio. Nesse viés, Silva observa que o projeto de

comunidade é frustrado, o investimento comunitário na formação do jovem não serve a própria comunidade.

A contradição decorrente destes dois sentidos do trabalho, segundo o autor, empodera e municia o alternante para transformação de sua própria realidade, atribuindo-lhe a possibilidade de escolha e autodeterminação a partir daquilo que a Alternância lhe proporcionou.

	ANO	TRABALHO	IES
	2018	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo
28	AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
	ÂNGELO, Simone Ferreira	Projeto Profissional do Jovem no processo formativo dos estudantes da Escola Família Agrícola de Belo Monte	Analisar as contribuições do PPJ no Percurso Formativo dos Estudantes da Escola Família Agrícola de Belo Monte.

A dissertação “Projeto Profissional do Jovem no processo formativo dos estudantes da Escola Família Agrícola de Belo Monte”, produzida por Ângelo (2018), inicia por apresentar a Pedagogia da Alternância, destacando seu surgimento na França, passando para o processo de expansão até sua chegada ao Brasil, fazendo referências aos principais atores envolvidos na implantação dessa Pedagogia.

Aborda a constituição do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo e a identidade deste movimento, descreve a Pedagogia da Alternância nas Escolas Família Agrícola e tece considerações sobre as mediações didático pedagógicas, destacando a figura do professor dentro da Escola Família Agrícola.

Discorre sobre a história de implantação e consolidação da Escola Família Agrícola de Belo Monte em Mimoso do Sul – ES, enfatizando os elementos constitutivos da Educação do Campo. Para finalizar a primeira parte do trabalho, descreve o Projeto Profissional do Jovem na Pedagogia da Alternância.

Prossegue realizando uma interlocução da Pedagogia da Alternância com o pensamento de Paulo Freire, analisando pontos de aproximação e a consolidação da Pedagogia da Alternância como uma proposta viável e apropriada à Educação do Campo.

Apresentada a metodologia da pesquisa, seus sujeitos espaços, Ângelo faz a análise de dados, com a categorização dos mesmos a partir do referencial teórico e a correlação com a pesquisa documental, observação e entrevistas realizadas.

Sobre a formação integral, Ângelo afirma que a Pedagogia da Alternância segue o mesmo sentido do marxismo ao propor um projeto educativo pautado na libertação, na autonomia do homem a partir de uma formação integral e que propõe também o trabalho como princípio educativo. Utiliza-se de autores como Jean Claude Gimonet, Gaudêncio Frigotto e Paulo Freire para compor o corpo teórico da dissertação.

Afirma que o Projeto Profissional do Jovem contribui para a formação integral dos jovens, pois coloca-os diante da necessidade de tomada de decisão. Para a autora, essa tomada de decisão representa parte do processo de formação do sujeito e contribui para o desenvolvimento da sua autonomia.

Como anunciado no início deste tópico, a descrição dos trabalhos selecionados para análise pode se tornar fatigante para o leitor. Contudo, enquanto pesquisadora, não foi possível pensar em transmitir para o leitor, de outra forma, as impressões sobre os trabalhos em estudo. Ou seja, a descrição foi entendida como necessária para apresentar o aspecto geral de cada trabalho e anunciar a concepção apresentada de formação integral. Há que se destacar que, embora se trate de um texto descritivo, os trabalhos não foram descritos de forma tão pormenorizada por conta da quantidade de trabalhos e dos limites deste estudo.

Os trabalhos descritos apresentaram uma diversidade muito grande em relação aos temas evidenciados, sujeitos, locais e autores de referência. Desta forma, ficou difícil fazer uma síntese para contemplar esta diversidade. Diante disso, o próximo tópico tem como objetivo fazer uma classificação destes trabalhos quanto à concepção de formação integral que os fundamenta.

4.4 Concepções de Formação Integral nas pesquisas sobre Pedagogia da Alternância

Após a análise dos 26 trabalhos selecionados realizou-se uma nova classificação como forma de sistematizar o que foi observado. Destaca-se que esta classificação não teve como intenção rotular os autores e autoras das teses e dissertações, tampouco reduzir a contribuição que prestaram para as pesquisas sobre Pedagogia da Alternância. Também é importante destacar que esta classificação expressa a formação da pesquisadora neste momento.

O critério para a classificação se assentou nos autores referenciados para sustentar a reflexão e a proximidades destes com as concepções apresentadas no capítulo anterior: formação humana integral na perspectiva socialista, formação humana integral na perspectiva anarquista e formação humana integral na perspectiva liberal. Destaca-se que a classificação não é um processo linear em que se colocam os trabalhos embaixo das tarjetas e se esgota a reflexão. As concepções de formação integral aparecem nos trabalhos de diferentes formas, a partir de diferentes leituras, as quais se pretende sintetizar aqui:

a) Formação humana integral na perspectiva socialista

Alguns trabalhos tomaram a perspectiva socialista como uma forma de compreender e explicar a formação integral no intuito de superar o pensamento da classe dominante. A partir desta concepção, trazem uma reflexão sobre a proposta de formação integral da Pedagogia da Alternância, situando-a no campo liberal e apresentando seus limites para a emancipação da classe trabalhadora. Entre estes trabalhos temos: Trindade (2010), Palaro (2012) e Andrade (2017).

Considera-se que estes trabalhos apresentam coerência com a história e os objetivos da Pedagogia da Alternância e que o referencial socialista é utilizado como forma de embasar a crítica dos autores e não como forma de alinhar a Pedagogia da Alternância a esses referenciais.

Nesta linha de estudos que se utiliza da concepção socialista para embasar a discussão da formação integral na Pedagogia da Alternância, há trabalhos que captam o movimento desta Pedagogia e reconhecem que a mesma pode ser ressignificada: Lima (2013) e Amaral (2013). Ou seja, tomando a Pedagogia da Alternância em sua historicidade, os autores reafirmam que ela foi ao longo do tempo incorporando elementos teóricos e, assim, pode vir a ganhar um sentido diferente do proposto inicialmente e que pode contribuir para a formação integral entendida em seus pressupostos socialistas.

Essa ideia desconsidera que a Pedagogia da Alternância é um movimento que teve origem em uma organização ligada à Igreja Católica (Movimento de Sillon) e, ainda, com forte relação com movimento sindical de cunho cristão (SCIR). Desconsidera

também que a Pedagogia da Alternância sofreu influências educacionais, ao longo do tempo, mas todas de matriz liberal. Isso significa dizer que embora possa ter se construído na prática, a Pedagogia da Alternância não é solta nem isenta de intencionalidade. Seus proponentes (AIMFR, Mepes, Unefab, Arcafar) deixam claro sua concepção em seus documentos orientadores, qual seja, a crítica a escola tradicional e o direcionamento à Escola Nova⁴⁵. Ainda que experiências possam ser realizadas efetivamente nas Efas e CFRs, no sentido de se tentar romper com a perspectiva liberal, estas instituições sofrem influências de seus proponentes e de seus financiadores.

Ainda, nesta perspectiva, há trabalhos que alinham a Pedagogia da Alternância à concepção socialista. Ou seja, tomam perspectiva socialista em sua superficialidade de modo que a mesma é associada às concepções liberais pelo fato de ambas tecerem crítica à escola livresca, autoritária, que concebe o aluno como ser passivo e o conteúdo escolar como algo acabado que deve ser memorizado.

Decorrem desta ideia três posturas distintas:

I) compreender a Pedagogia da Alternância como prática contra hegemônica, sem que sejam percebidos seus limites, como nos trabalhos de Barbosa Filho (2011), Gonçalves (2012), Correa (2016), Zonta (2014), Silva (2017) e Ângelo (2018). A Pedagogia da Alternância faz a crítica à escola tradicional, aponta a importância da participação da comunidade no processo escolar, a importância da participação dos jovens na produção do Plano de Formação, a formação integral como horizonte, entre outros elementos considerados em propostas que possuem como objetivo a emancipação humana e a transformação da sociedade. Assim, estes estudos acabam por interpretá-la como uma proposta revolucionária. Desconsideram seu histórico, a constituição do seu arcabouço conceitual e a intencionalidade de seus proponentes.

II) compreender a Pedagogia da Alternância como prática transformadora, apontado como limite o fato de que ela foi apropriada pela classe dominante, como no trabalho de Lins (2013). As experiências das Efas e CFRs são, em sua maioria, constituídas por mobilização das comunidades que acreditam que esta pode contribuir com o desenvolvimento do meio local por meio da formação do jovem para sua fixação no

45 Oliveira (2008) em seu trabalho detalha as bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do Campo, entre eles o projeto dos proponentes citados.

campo e inserção no agronegócio. Entende-se, portanto, que não foi a classe dominante que se apropriou da Pedagogia da Alternância, mas a classe trabalhadora que se identifica com seus pressupostos.

III) compreender a Pedagogia da Alternância como prática transformadora com alguns limites que podem ser superados, como nos trabalhos de Fanck (2007), Valadão (2011), Osório (2014) e Schmitt (2017). Estes trabalhos acabam por apresentar uma concepção tão ingênua quanto daqueles que não elencam seus limites, pois da mesma forma desconsideram que a crítica feita à escola tradicional não significa, neste caso, um alinhamento com propostas educacionais transformadoras.

Destaca-se nesta linha também o trabalho de Bordin (2014) que acaba por aproximar a Pedagogia da Alternância a diversas contribuições teóricas, passando das liberais às socialistas. Ou seja, o pesquisador toma diversas concepções em sua superficialidade e aproxima-as da Pedagogia da Alternância, realizando cotejamentos.

Todos esses estudos que alinham a Pedagogia da Alternância à concepção socialista acabam por tomar a aparência em detrimento da essência da proposta da Pedagogia da Alternância. Assim, as aparentes proximidades são salientadas e colocadas como se tivessem a mesma raiz teórico-metodológica. Sobre tais proximidades, abordaremos mais adiante.

b) Formação humana integral na perspectiva anarquista

Os estudiosos anarquistas trouxeram importantes contribuições para o debate acerca da formação integral, além de efetivarem experiências educacionais com este propósito. Porém, esta perspectiva não se fez presente nos trabalhos estudados para subsidiar as reflexões.

c) Formação humana integral na perspectiva liberal

Vários trabalhos estudados tomaram a perspectiva liberal em sua contraposição à escola tradicional, porém como forma de recomposição da classe dominante. Estes trabalhos apresentam a compreensão de que a Pedagogia da Alternância é filiada ao pensamento liberal, cumprindo sua função na formação de jovens que se adaptem à sociedade em constante mudança. Seguem essa concepção os trabalhos de Cavalcante

(2008), Freitas (2010), Nawroski (2010), Plein (2013), Albino (2014), Costa (2014), Detogni (2017).

A formação integral é compreendida como o desenvolvimento das diversas dimensões humanas (psicológica, social, cognitiva, física, emocional) para que o jovem compreenda a realidade em que está inserido e contribua para o desenvolvimento local.

O discurso da formação integral e do desenvolvimento do meio local, ainda que possa tecer críticas ao modelo societário, incentiva as pessoas a agirem em seus espaços para dar uma forma melhor e não para romper com tal modelo.

Considera-se que estes trabalhos apresentam coerência com a matriz teórica da Pedagogia da Alternância e não fazem associações indevidas com outras perspectivas teóricas na tentativa de apresentar a Pedagogia da Alternância como uma proposta contra hegemônica.

Ressalta-se que o trabalho de Minervino (2014), ainda que seja teoricamente embasado na concepção liberal, aborda pouco a Pedagogia da Alternância e, portanto, não faz uma reflexão sobre a concepção que sustenta esta Pedagogia. A ligação do trabalho com a Pedagogia da Alternância se refere apenas ao local de realização da pesquisa que foi um Centro Familiar de Formação por Alternância.

Para facilitar o entendimento, a síntese apresentada neste tópico será resumida no quadro abaixo:

Quadro 13 - Formação Humana Integral nas Pesquisas sobre Pedagogia da Alternância

Perspectiva	Concepção	Autores
Liberal	Pedagogia da Alternância filiada ao pensamento liberal, cumprindo sua função na formação de jovens que se adaptem à sociedade em constante mudança.	Cavalcante (2008) Freitas (2010) Nawroski (2010) Plein (2013) Albino (2014) Costa (2014) Detogni (2017)
	Pedagogia da Alternância filiada ao pensamento liberal, cumprindo sua função na formação de jovens que se adaptem à sociedade em constante mudança.	Cavalcante (2008) Freitas (2010) Nawroski (2010) Plein (2013) Albino (2014) Costa (2014) Detogni (2017)
	Situa a Pedagogia da Alternância no campo liberal e utiliza a perspectiva socialista para tecer a crítica.	Trindade (2010) Palaro (2012) Andrade (2017)
	Situa a Pedagogia da Alternância no campo liberal, mas reconhece que pode ser ressignificada.	Lima (2013) Amaral (2013)

Socialista	Compreende a Pedagogia da Alternância como prática contra hegemônica, alinhando à perspectiva socialista.	Barbosa Filho (2011) Gonçalves (2012) Correa (2016) Zonta (2017) Silva (2017) Ângelo (2018)
	Compreende a Pedagogia da Alternância como prática transformadora, apontando como limite o fato de que ela foi apropriada pela classe dominante.	Lins (2013)
	Compreende a Pedagogia da Alternância como prática transformadora com alguns limites que podem ser superados	Fanck (2007) Valadão (2011) Osório (2014) Schmitt (2017)
	Aproxima a Pedagogia da Alternância a diversas contribuições teóricas, passando das liberais às socialistas.	Bordin (2014)
Anarquista	Nenhum trabalho estudado trouxe esta perspectiva	
Sem possibilidade de identificação		Aires (2015)

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

4.5 Pedagogia da Alternância e a perspectiva socialista: proximidades e distanciamentos

Os trabalhos que situam a Pedagogia da Alternância no campo liberal expressam coerência com a história de seu surgimento, seus fundamentos teórico-metodológicos e com a incorporação de novos referenciais ao longo de sua trajetória. Portanto, a questão que se coloca após o estudo dos trabalhos selecionados sobre formação integral é: por que há uma aproximação entre a Pedagogia da Alternância e a perspectiva socialista em vários trabalhos sobre a temática?

Esta não é uma pergunta de fácil resposta, pois cada pesquisador possui uma trajetória teórica e prática e uma intencionalidade que influenciam na elaboração de seus estudos. Após a leitura dos trabalhos, foi possível identificar seis aspectos que fazem com que seja possível uma aproximação entre a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia Socialista, passíveis de serem associados se tomados em sua superficialidade. A identificação destes aspectos constitui-se como uma tentativa de ajudar a responder a pergunta colocada anteriormente, contudo não tem a intenção de dar uma explicação definitiva e fechada para ela.

I) Inserção no debate acerca de Educação do Campo

Como visto anteriormente, entende-se que a Pedagogia da Alternância está inserida na Educação Rural. Contudo, muitos estudos situam-na no debate da Educação do Campo e acabam por tomar os referenciais socialistas utilizados, sobretudo, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como fundantes também da Pedagogia da Alternância.

Como exemplo da aproximação entre Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, dentre os trabalhos selecionadas neste estudo, pode-se citar a dissertação de Ângelo (2018). A pesquisadora faz uma distinção entre educação rural e educação do campo e situa a Pedagogia da Alternância nesta última. Ângelo (2018) sugere que os educadores do campo se aprofundem no estudo da Pedagogia da Alternância, pois esta vem se constituindo como possível e viável para uma educação transformadora no e com o Campo.

Nesta mesma linha, Valadão (2011), ao realizar uma reflexão sobre as políticas públicas que garantem o direito do povo do campo à educação, enfatiza a proposta Pedagogia da Alternância. Entende-a como um projeto que tem, em seu bojo, o repensar sobre o papel social da atividade escolar, seu foco, suas finalidades, seus valores e, sobretudo, seu papel de mudança no meio onde o educando está inserido.

Schmitt (2017) também aproxima a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo, entendendo a Pedagogia da Alternância como projeto alternativo que vai caminhando nas trilhas de uma propositura de educação do campo em construção por todos os envolvidos, que entende e busca o seu direito à educação articulado com as necessidades dos sujeitos.

Tal aproximação pode ocorrer por diversos fatores, entre eles a questão de que, no Brasil, a Pedagogia da Alternância atende, em grande parte, os jovens filhos de pequenos agricultores, as instituições proponentes da Pedagogia da Alternância como Unefab participam das Conferências e debates sobre a Educação do Campo e o fato de que o Parecer 01/2006, do Conselho Nacional de Educação, situa a Pedagogia da Alternância como pertinente à Educação do Campo.

Contudo, a Pedagogia da Alternância se distancia da Educação do Campo porque está situada no campo da educação rural. A Educação do Campo problematiza a

realidade, explicita as contradições, defende a emancipação dos sujeitos, revela o protagonismo dos movimentos populares e está comprometida com a transformação do atual modelo societário. A Educação Rural está centrada na ação governamental que não tem interesse em transformar a sociedade e a Pedagogia da Alternância se expandiu desta forma, ou seja, por meio de parcerias e acordos envolvendo as instituições proponentes e os órgãos governamentais no intuito de contribuir para o desenvolvimento local e inserção dos sujeitos nas comunidades.

II) Crítica à escola tradicional

A Pedagogia da Alternância faz a crítica à escola tradicional. Valadão (2011) afirma que a resposta e o exemplo para se contrapor à escola tradicional pode estar na proposta da Pedagogia da Alternância. O autor coloca a Pedagogia da Alternância como “portadora da semente corajosa de criar condições para que o camponês viabilize o ato de fazer, de criar, de integrar e modificar o meio e as condições de vida” (2001, p.37). Ou seja, entende a Pedagogia da Alternância como contraposição à escola tradicional, como se esta fosse progressista e tivesse de fato a intenção de transformação da realidade por meio da emancipação dos sujeitos.

Zonta (2017) faz uma leitura semelhante e afirma que a formação integral proposta pela Pedagogia da Alternância e a aplicação de seus instrumentos pedagógicos tem, a rigor, a preocupação em desenvolver no jovem agricultor a emancipação, superando o objetivo da escola tradicional.

Corrêa (2016) traz o entendimento de que a educação tradicional impede o diálogo e as possibilidades de uma educação plenamente emancipatória e assim aponta a Pedagogia da Alternância como alternativa à esta educação.

Ao mesmo tempo em que estes trabalhos reconhecem que a Pedagogia da Alternância percebe os limites da educação tradicional, não a situam nos marcos da Escola Nova. Somente fazer a crítica à escola tradicional não garante a uma proposta educacional que ela seja contra hegemônica. Um exemplo de proposta desta natureza foi feita pelos educadores da União Soviética pós-revolucionária. No período de transição, a discussão que estava ocorrendo nos Estados Unidos e na Europa no campo educacional, sobretudo, a respeito da expansão escolar e renovação pedagógica, também chegou à

Rússia revolucionária. Os educadores soviéticos defendiam por fim ao analfabetismo, introduzir o ensino universal obrigatório e gratuito, implantar a escola laica, única para todos os cidadãos, em todos os níveis e organizar uma série de institutos e seminários para formação de professores.

No contexto em que tudo estava por ser feito, o debate educacional não se realizou de forma linear, havendo, de acordo com Freitas (2013), influência da Escola Nova na educação russa. Corroborando com isso, Favoreto (2008, p.83) afirma:

Em termos históricos, é notória a aproximação do debate pedagógico russo com o do pedagogo liberal-democrático, exceto, é claro, na divulgação da ideologia comunista ou liberal. No momento de transição, quando tudo estava sendo construído, Lênin e suas lideranças acreditavam que a escolarização do povo (ignorante, analfabeto) era necessária para construir a nova sociedade. Também os educadores liberais acreditavam que, em uma sociedade em mudança, como a industrial, a educação era questão essencial e determinante na formação do cidadão. As diferenças, no entanto, precisam ser destacadas. Enquanto os liberais acreditavam que a educação poderia construir uma sociedade mais justa e democrática; os russos julgavam-se privilegiados em relação aos burgueses. Para eles, a educação poderia realizar um grande avanço no processo revolucionário, uma vez que na Rússia, a classe operária já havia realizado a tomada do poder político e posto fim nas diferenças sociais.

Esta aproximação dos soviéticos com o debate em torno da proposta da Escola Nova pode, num primeiro momento, aproximar também a Pedagogia da Alternância à Pedagogia Socialista. Como se viu, Dewey foi um educador que contribuiu para o desenvolvimento de concepções educacionais que vieram a influenciar a Pedagogia da Alternância, sobretudo ao criticar a escola tradicional, propor a redefinição do papel da escola e defender a aproximação entre escola e vida. Os educadores socialistas também faziam tais defesas, contudo, tinham outro objetivo, qual seja, contribuir para a construção de uma sociedade socialista. Além disso, estes educadores reconheciam os limites da Escola Nova.

Shulgin (2013) faz várias críticas à Dewey e afirma que diante da contradição posta pela relação entre desenvolvimento econômico e função da escola a saída que ele oferece é a atenuação das contradições, a adaptação.

Dewey exige outra coisa do professor: “*eliminar* as características de classe”, obscurecer a autoconsciência de classe, justificar a “democracia”; ele exige a adaptação das escolas à *sociedade existente*, ou seja, à sociedade burguesa, pondo-a a serviço da democracia burguesa, inculcando no professor e nas

crianças que a *chamada* democracia procura alcançar uma sociedade sem classes, e a melhor forma de alcançar este ideal não é a luta de classes, não é a luta contra a burguesia, mas a “eliminação das particularidades de classe”, no que consiste a tarefa da escola (SHULGIN, 2013, p. 35). (destaques no original)

Pistrak (2011) também faz uma crítica à Escola Nova e, mais especificamente, ao Plano Dalton⁴⁶, afirmando que este plano destrói o trabalho de classe, destrói a classe como fenômeno de trabalho coletivo, enfatizando que cada aluno deve responder apenas por si e pelo seu trabalho. O aluno assina uma espécie de contrato individual com a escola, comprometendo-se em executar determinado trabalho de uma dada disciplina. O programa é desmembrado através de uma distribuição mensal de trabalhos; neste caso, o tema é escolhido em função de sua duração e não em função de sua importância. E, finalmente, o plano restabelece o sistema de exames onde o aluno empreende um trabalho por disciplina e em cada mês.

O plano Dalton significa entre nós: substituição da classe por um laboratório, persistência do mesmo manual (aqui e ali um pouco rejuvenescido), mas desaparecimento do professor, na medida em que o próprio aluno deve fazer quase tudo, sem nenhuma ajuda (PISTRAK, 2011, p. 133).

No entanto, o autor reconhece os aspectos positivos do Plano Dalton, afirmando que este garante a independência do trabalho e a possibilidade de passagem ao método experimental. Admite, portanto, a possibilidade de adaptação do Plano Dalton de ensino desde que não se perca de vista o trabalho como princípio educativo, o programa oficial, o sistema de complexos e a auto-organização dos alunos.

É preciso desenvolver o hábito da desconfiança e da crítica em relação a todos os produtos que têm a marca registrada da burguesia e são importados por nossas escolas. Esta crítica deve-se basear em nossos princípios da pedagogia social. Desse ponto de vista podemos dizer com certeza que o plano Dalton, embora seja de grande valor para nós, apresenta também inconvenientes e pode mesmo em determinados momentos provocar efeitos nocivos. É preciso condenar qualquer tentativa de organizar o trabalho segundo o plano Dalton e com ajuda de traduções e compilações (Dewey, Parkhurst, etc.), que não

46 O Plano Dalton é um método educacional criado por Helen Parkhurst (1886-1973). Parkhurst foi influenciada pelas propostas da Escola Nova, que teve Dewey como seu grande expoente. Seu método foi idealizado na cidade de Dalton, Massachusetts, nos Estados Unidos. De acordo com Silva (1942), a professora Helen começou trabalhando em uma escola rural com aproximadamente 40 alunos. Devido à necessidade de atender a todos os seus alunos decidiu por trabalhar com laboratórios educativos.

seriam adaptadas a nossos objetivos pedagógicos (e não somente a nossas condições de trabalho) (PISTRAK, 2011, p. 130).

Entende-se, portanto, que embora pudessem aproveitar o conhecimento acumulado pelas diversas experiências educacionais, os educadores soviéticos tinham clareza sobre as teorias que estavam a serviço da burguesia e das que estavam a serviço dos proletários. Possuíam, assim, o cuidado em não desviar do objetivo principal que era a criação de uma escola destinada a formar lutadores e construtores de um futuro que fora aberto pela revolução russa. Neste contexto, formar lutadores e construtores significa formar pessoas que defendam a revolução e que também construam a nova sociedade, assentada em outros valores.

A construção desta nova sociedade não é objetivo da Pedagogia da Alternância. Esta tece críticas à educação tradicional da mesma forma que o movimento escolanovista fez: como forma de recomposição da hegemonia.

III) Relação Trabalho-Educação

A Pedagogia da Alternância coloca em evidência a relação trabalho – educação. Ela nasce, como se viu, da necessidade de oferecer aos filhos dos agricultores uma formação técnica adequada ao trabalho desenvolvido em seu meio social. O objetivo é oferecer ao jovem uma formação para que ele se insira no mercado de trabalho, seja na propriedade da família ou como assalariado em outro local.

Vários trabalhos trouxeram a reflexão desta relação, dentre eles destacam-se: Barbosa Filho (2011), Silva (2017), Fanck (2007), Osório (2014) e Schmitt (2017).

Barbosa Filho (2011) ao refletir sobre a relação trabalho-educação, utiliza o referencial de Pistrak e afirma que a Escolas Família Agrícola tem como objetivo privilegiar a formação integral dos jovens tomando o trabalho como princípio educativo.

Com leitura semelhante, Silva (2017) afirma que o processo de formação pelo trabalho na Escola Família Agrícola é contraditório, porque o projeto de escola que se forma e se institui para contrapor ao projeto hegemônico acaba por capacitar, inevitavelmente, o indivíduo para a estrutura que tanto se nega.

Para Fanck (2007), o trabalho não é apenas um elemento integrante da prática educativa das Casas Familiares Rurais, ele é o mais importante. O princípio educativo do

trabalho, de acordo com a autora, se evidencia em cada palavra e em cada ação dos jovens. O trabalho, além de garantir a sobrevivência familiar, forma os jovens integralmente.

Osório (2014) e Schmitt (2017) também ressaltam que a Pedagogia da Alternância defende a ideia do trabalho como princípio educativo e afirma que esta Pedagogia reconhece as vivências dos agricultores e desenvolve a aprendizagem por meio da prática atrelada ao trabalho.

Esses estudos acabam por aproximar a Pedagogia da Alternância à perspectiva Socialista de educação, como se a perspectiva liberal não fizesse também a defesa da relação trabalho-educação. Contudo, há diferença no entendimento da relação trabalho-educação nestas duas perspectivas. A Pedagogia Socialista defende a ideia de se construir uma escola gratuita, obrigatória, única e do trabalho. A escola única refere-se a entrada de todas as crianças em um único e mesmo tipo de escola com direito a avançar até os níveis de ensino mais elevados. Ou seja, a escola única implica o rompimento com a escola de classes em que os dominantes acessam níveis superiores e se preparam para serem os dirigentes enquanto os trabalhadores possuem acesso a pouca escolaridade voltada para a integração ao processo produtivo, enfatizando os aspectos operacionais em detrimento dos intelectuais.

A escola do trabalho está relacionada à exigência da introdução do trabalho como fundamento do ensino. Porém, não se trata de qualquer trabalho, qualquer tipo de dispêndio de energia, mas de estudar o trabalho socialmente necessário, que determina as relações sociais dos seres humanos (PISTRAK, 2011). Ou seja, trata-se do valor social do trabalho, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade.

O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e a prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho (FREITAS, 2013, p. 33).

Sendo socialmente útil, o trabalho não se limita ao interior da escola; ele ocorre na prática social e a escola é continuidade do meio social. A escola, neste sentido, deve

organizar a tarefa de conhecer o meio social, com suas contradições e desafios. O trabalho assume a centralidade, adentrando a escola como fenômeno social e configurando-se como formativo. Assim, na perspectiva socialista a relação trabalho-educação é diferente da perspectiva da preparação para o mercado de trabalho, própria de concepções liberais.

Na perspectiva liberal, os sujeitos devem ser formados para se adaptarem ao mercado de trabalho que está em constante mudança, por isso, as propostas educacionais privilegiam o desenvolvimento de características como flexibilidade, criatividade, empreendedorismo e competitividade.

IV) Trabalho Coletivo e auto-organização

O trabalho coletivo e a auto-organização na Pedagogia Socialista tem como pressuposto a ideia de que a escola deve transferir para as mãos dos alunos o maior número possível de tarefas. Com isto, pretendia-se que todos desenvolvessem a habilidade de trabalhar coletivamente, encontrar seu lugar no trabalho coletivo e desenvolver cada tarefa necessária. É importante salientar que nas Escolas Comunas o professor não delegava tudo aos alunos, ao contrário, ele dirigia o trabalho de auto-organização, porém sem tutela-los exageradamente.

Sendo desenvolvida ao longo do processo, a auto-organização não pode ser introduzida bruscamente no momento em que as crianças entram na escola. Ela começará a se desenvolver na medida em que aparecer sua necessidade, na prática de uma determinada ação. Isto quer dizer que “é preciso suscitar nas crianças preocupações carregadas de sentido social, ampliá-las, desenvolvê-las, possibilitando às próprias crianças a procura das formas de realização” (PISTRAK, 2011, p. 148).

As primeiras tarefas de auto-organização diziam respeito ao autosserviço⁴⁷: limpeza do prédio, auxílio na cozinha, organização e limpeza da cantina, separação de roupas para lavar, passagem das roupas, provisionamento e transporte de lenha, entre outros. Sobre o autosserviço, Pistrak (2013, p. 122) alerta que:

47 Autosserviço refere-se ao serviço que se presta aos outros e a nós mesmos (PISTRAK, 2013)

Apenas o autosserviço está longe de esgotar tudo aquilo que pode servir de base para a auto-organização. Mais que isso, o autosserviço, que frequentemente lança sobre as crianças um peso exagerado, é capaz de encobrir o germe de iniciativa na criança, se dele não escolher habilmente os elementos apropriados, se não buscar nele especialmente o valor formativo dos momentos.

Isto significa que o autosserviço era considerado importante por possuir elementos valiosos de significação formativa, mas não poderia sobrecarregar os educandos e substituir os demais trabalhos da auto-organização, os quais abrangiam mais que as tarefas cotidianas de manutenção, limpeza e organização do espaço físico.

Shulgin (2013) adverte que uma escola totalmente impregnada pelo autosserviço não se transformaria em escola do trabalho, pois ele é menos produtivo e mais antiquado. Por isso defendia a introdução das máquinas a serviço do ser humano. O autosserviço era introduzido nas escolas por duas razões: “a nossa pobreza e a ideologia pequeno-burguesa do professor” (SHULGIN, 2013, p. 40).

Avançando do autosserviço para outras formas de organização, as crianças e jovens podem organizar sessões de leitura, exposições, festas escolares, jornal escolar, entre outras atividades. A ideia é que, gradativamente, toda a organização do trabalho que não se relaciona com o ensino deve ser colocada sob responsabilidade dos alunos.

E, dessa forma, chega-se à participação dos alunos no Conselho Escolar para tomar parte no trabalho orgânico da administração da escola e para intervir em todos os problemas pedagógicos. Sobre problemas que possam surgir nessa participação e dificultar o trabalho, Pistrak (2011, p. 162) rebate: “... é sem fundamento, sobretudo, se as crianças que participam no trabalho orgânico do Conselho Escolar se tornarem cada vez mais conscientes da responsabilidade ligada ao seu trabalho”.

Nas Escolas Comunas defendia-se a necessidade de que cada membro ativo compreendesse o que era preciso construir e de que maneira é necessário fazê-lo. Além disso, defendia-se a rotatividade dos membros na execução das tarefas e cargos eletivos, de modo que todos pudessem passar por todas as experiências construídas.

Tal postura leva à valorização do trabalho coletivo e à criação de formas organizativas. Para Pistrak (2011), a aptidão do trabalho coletivo é adquirida no processo do próprio trabalho. É necessário saber quando é preciso mandar ou obedecer, e isto se consegue através da auto-organização dos educandos, em que “todos, na medida do

possível, ocupem sucessivamente todos os lugares, tanto as funções dirigentes como as funções subordinadas” (PISTRAK, 2011, p.41).

A ênfase dada à auto-organização é no sentido de fortalecer o coletivo e não simplesmente para ajudar o professor a manter sua autoridade. E o coletivo parte de uma concepção integral, que remete à qualidade, não se referindo ao simples acúmulo de indivíduos. Forma-se um coletivo quando os sujeitos “estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhe são próprios” (PISTRAK, 2011, p. 144).

Quanto à importância do trabalho coletivo, a Pedagogia da Alternância reconhece a importância da contribuição dos diversos atores locais para a formação dos jovens. Valoriza a participação e os saberes da família e de agentes da comunidade. Além disso, o trabalho, no interior dos Ceffas, é realizado de maneira coletiva. O exemplo mais emblemático é a construção do Plano de Formação que parte de uma pesquisa realizada na comunidade e é sistematizado pelos monitores que trabalham as diversas disciplinas.

Os teóricos da Pedagogia da Alternância, ao sistematizarem os instrumentos pedagógicos utilizados, não pontuam a auto-organização como um deles. Contudo, nas pesquisas analisadas, a exemplo de Silva (2017), Lins (2013) e Fanck (2007), percebe-se que os jovens desenvolvem coletivamente atividades de autosserviço, como organização, limpeza e manutenção do prédio, cuidados com jardim e horta.

Silva (2017) afirma que todas as atividades na Escola Família Agrícola, em que desenvolveu sua pesquisa, são realizadas pelos próprios alunos, desde o auxílio na preparação dos alimentos até as operações mais complexas, diretamente ligadas à produção agropecuária. E destaca:

Tarefas como arrumar as próprias camas, contribuir na preparação de alimentos são atividades desenvolvidas pelos alunos na EFA e que passam a ser realizadas em casa pelos alunos. E isso é reconhecido inclusive pelas famílias dos alternantes... (SILVA, 2017, p. 101)

Lins (2013) também destaca a auto-organização dos estudantes como elemento que aparece como característica do trabalho na Escola Família Agrícola. A autora frisa que essa atividade é fundamental para a manutenção da instituição ao mesmo passo em que cria uma atmosfera de escola família e fomenta a convivência coletiva.

Elencando como favorável ao desenvolvimento da cooperação, Fanck (2007) afirma que as atividades desenvolvidas pelos jovens na Casa Familiar Rural auxiliam na

manutenção da instituição, assim como auxiliam no processo ensino-aprendizagem. Como exemplo cita a questão de não haver divisão de atividades por gênero, o que ensina os jovens sobre igualdade.

Os trabalhos citados colocam a auto-organização e o trabalho coletivo como necessários e importantes para o bom andamento das instituições, mas não os colocam como princípio educativo. Entende-se, portanto, que a auto-organização e o trabalho coletivo desenvolvidos pelos jovens nos Ceffas partem de uma necessidade gerada pela vida de internato e não de uma questão de princípio pedagógico como na Pedagogia Socialista.

V) Organização Curricular

A forma como os conteúdos escolares são organizados para serem trabalhados com os alunos na Pedagogia da Alternância e na Pedagogia Socialista também podem indicar uma aparente aproximação.

Na Pedagogia da Alternância, o percurso formativo é estruturado por meio do Plano de Formação. O estudo de Gonçalves (2012) traz um detalhamento desta proposta. A autora explica que o Plano de Formação é organizado a partir de Temas Geradores que devem articular os conhecimentos vivenciais, da educação geral e técnica. Nas palavras da autora: “os temas geradores contidos nos Planos de Estudo são uma tentativa de fazer a integração entre os conteúdos das disciplinas do ensino médio, com os conteúdos das disciplinas do curso profissionalizante” (GONÇALVES, 2012, p. 76).

A organização por Temas Geradores da Pedagogia da Alternância propõe que sejam selecionados temas que fazem parte da realidade dos alunos e, a partir deles, se relacionem os conteúdos das diversas disciplinas. Dessa forma, cada disciplina aborda o objeto de estudo (Tema Gerador) de acordo com as suas especificidades, sem a preocupação de interligar as disciplinas entre si, tampouco as questões de fundo que as perpassam. Considera-se que quando cada disciplina realiza a articulação com o Tema Gerador acaba reduzindo seu saber para atender a um denominador comum.

Ao propor uma nova forma de organização dos conhecimentos, pode-se aproximar a Pedagogia da Alternância à Pedagogia Socialista quando esta propõe o sistema de ensino por complexos.

Os trabalhos analisados não fazem menção aos Complexos de Estudos. Contudo, Gonçalves (2012), coloca o trabalho com Temas Geradores como uma forma de integrar e contextualizar os conteúdos e favorecer o trabalho interdisciplinar.

Entende-se que estes são os objetivos dos Complexos de Estudos, pois partem de uma porção da realidade ligada diretamente ao trabalho e articula duas grandes áreas: sociedade e natureza. A definição do tema do complexo não ocorre apenas pela aproximação à realidade do educando, mas pela centralidade social que a questão comporta. Nesta organização, nem todas as disciplinas precisam se integrar. O importante é que o estudo de um complexo mostre as relações existentes entre os diferentes aspectos dos objetos de estudo e que cada um deles seja tomado na sua historicidade e a partir de suas contradições.

VI) A realidade como ponto de partida da prática educativa

No que se refere à aproximação da escola com a realidade do jovem, um dos fatores desencadeantes do surgimento do primeiro Ceffa foi justamente a falta de vinculação do currículo oficial com a realidade local. A Pedagogia da Alternância reconhece que o aspecto mais importante da formação é a realidade cotidiana da vida. Educação e a formação estão centradas na vida, na realidade cotidiana – familiar, social, profissional – vivida pelos jovens em contato com os adultos. Marirrodriga e Calvó (2010, p.71) afirmam que “no CEFFA, deve-se utilizar inicialmente e, sobretudo, o ‘contexto’, isto é, a realidade que envolve o aluno. Para isto é necessário conhecer bem a realidade pessoal, familiar, social, econômica, integral de cada um”.

Os trabalhos de Gonçalves (2012) e Silva (2017) trazem essa perspectiva. A primeira autora afirma que a Pedagogia da Alternância é uma proposta de ensino que se adéqua à realidade e especificidade dos sujeitos do campo. O processo ensino aprendizagem parte de temas escolhidos pelas famílias, que tratam de questões ligadas à realidade do campo e que devem ser pesquisadas pelos alunos, para que, com a contribuição da escola, eles possam intervir, positivamente nessa realidade.

Silva (2017) afirma que as propostas para a educação rural se apresentavam na perspectiva da submissão do agrário brasileiro ao projeto hegemônico do modo de produção capitalista, enquanto que a Pedagogia da Alternância considera a realidade do

rural e dos sujeitos desse ambiente. A Pedagogia da Alternância consiste, portanto, no olhar do autor, em uma proposta contextualizada, alinhada com os interesses e demandas locais. Além disso, ressalta que a formação dos jovens deve estar centrada na vida, na realidade cotidiana. Esta realidade deve ser transportada para o espaço pedagógico do Ceffa junto com as demandas apresentadas pelas famílias e comunidades envolvidas no processo formativo do alternante.

Entende-se, portanto, que a realidade de que tratam os autores é aquela que circunda a vida dos jovens, que envolve seu entorno e os sujeitos que dele fazem parte: família, comunidade, formadores, profissionais. Trabalhar com aspectos fora desta realidade imediata conduziria a um simples armazenamento de dados e não ao desenvolvimento dos jovens.

Ao propor a vinculação dos jovens à sua realidade, a Pedagogia da Alternância procura cumprir um dos seus grandes objetivos que é o desenvolvimento do meio local. Assim, incentiva que os jovens coloquem em prática seus projetos profissionais para que se tornem verdadeiros atores locais de um desenvolvimento que seja sustentável (MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010).

Como se viu, o desenvolvimento do meio local é pensado na Pedagogia da Alternância como um instrumento para a ação e como uma ferramenta de reforma e não de ruptura. Portanto, o discurso do desenvolvimento do meio local, ainda que possa tecer críticas ao modelo societário, incentiva as pessoas a agirem em seus espaços para dar uma forma melhor e não para romper com tal modelo.

Sem situar a dinâmica do meio rural num contexto mais amplo, sem relacionar a realidade imediata com o processo de dependência e sem pensar no rompimento do sistema capitalista, o desenvolvimento do meio local preconizado pela Pedagogia da Alternância continuará, no limite, a propagar que: a) o mercado capitalista deve direcionar os processos sociais; b) o meio local é um capital que deve ser continuamente melhorado, para enfrentar a concorrência; c) a participação dos atores visa a inclusão no capitalismo e não o questionamento das desigualdades que gera (GOMEZ, 2006).

Portanto, o desenvolvimento do meio local, nestas condições, não acrescenta nenhuma novidade ao quadro de dominação do capital, que é a realidade vivida hoje. Entende-se, portanto, que apesar da aparente proximidade, a Pedagogia da Alternância

não faz referência ao modo de produção capitalista como aspecto importante a ser estudado e compreendido. Portanto, difere da proposta socialista que tem, na atualidade, um grande aliado para a formação de lutadores e construtores.

Por outro lado, os educadores socialistas afirmam a importância do estudo da realidade, entendendo-a como atualidade e defendendo que a escola deve ter uma profunda relação com ela.

A atualidade é tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso período tem requisitos para crescer e desenvolver-se, que se reúne ao redor da revolução social que está vencendo e irá servir para a construção da nova vida. Atualidade também é aquela fortaleza capitalista, contra a qual conduz o imperialismo em sua última forma, e o poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial (PISTRAK, 2013, p. 113).

Portanto, o que os educandos deveriam estudar como atualidade era o imperialismo e o socialismo e todas as suas implicações para a vida. A ideia era tomar esses dois fenômenos em suas múltiplas relações e evidenciar que fazem parte de um processo histórico. Atualidade, para os educadores socialistas remete, pois, à condição presente de luta do povo contra o imperialismo, cuja origem e natureza todos precisam conhecer bem a fim de poder combater. Não partindo da atualidade, seria impossível à escola cumprir seus objetivos, assim como seria impossível escolher o material adequado para trabalhar com os alunos e ainda entender o que se apresenta como atualidade para os educandos.

Como afirmado anteriormente, os aspectos aqui elencados podem aproximar a Pedagogia da Alternância ao referencial educacional socialista, mas de forma alguma esgota as possibilidades de outras questões influenciarem os estudos e pesquisas, como questões relativas ao método, a trajetória pessoal de cada pesquisador, a intencionalidade e o momento histórico.

Tais aproximações, como se viu, são aparentes, pois a pedagogia socialista não pode ser aproximada de concepções que não possuem a perspectiva de superação da sociedade capitalista. Ainda que em vários trabalhos tenham sido apontadas as possibilidades da Pedagogia da Alternância e a crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, tais elementos acabam sendo neutralizados pela crença na possibilidade de

resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como ponto central a lógica de reprodução do capital. Os problemas sociais mostram-se cada vez maiores e mais profundos e a solução ilusória proposta pela Pedagogia da Alternância é de que a educação pode levar à superação desses problemas. Por idealismo ou ingenuidade, as pesquisas sobre Pedagogia da Alternância chegam a difundir a ideia de que é possível formar, no mesmo processo educativo, um ser humano integralmente, capaz de enfrentar a competitividades do mercado de trabalho com cooperação, solidariedade e espírito de coletividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a Formação Integral no contexto da Pedagogia da Alternância praticada nas Casas Familiares Rurais e Escolas Família Agrícola. As reflexões realizadas neste estudo permitem afirmar que a origem da Pedagogia da Alternância está no desencanto dos jovens agricultores pela educação escolar. Ela nasce da prática, a partir de uma oposição à escola tradicional, humanista, livresca e se situa nos marcos do pensamento liberal burguês do final do século XIX e início do século XX.

Ainda que aparentemente possa haver uma interlocução com as ideias socialistas sobre a escola porque o pensamento liberal acaba por assimilar reivindicações do movimento dos trabalhadores (escola pública, gratuita, laica, inclusão do princípio do trabalho na escola e a valorização da cultura dos diferentes sujeitos), a Pedagogia da Alternância pode ser compreendida no limite do transformismo. Isto significa que a Pedagogia da Alternância assimila o discurso da Escola Nova, em contraposição à Escola Tradicional, buscando referências, sobretudo, em John Dewey, para se render à obediência da sociedade burguesa e seus princípios.

A Pedagogia da Alternância, seguindo os princípios do pensamento social cristão e os princípios educacionais liberais, não desenvolve sua experiência numa perspectiva de superação da sociedade capitalista. Ainda que, em alguns momentos seus grandes teóricos – Gimonet (2007), Marirrodriaga (2002), Calvo (2006) - possam tecer críticas a certos aspectos da sociedade, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como objetivo a reprodução do capital.

A própria expansão da Pedagogia da Alternância pelo mundo, atingindo todos os Continentes, tem um significado especial, além de um caráter justificador. Isto porque todos os projetos pedagógicos se enraízam nas bases materiais, nos modos de produção de cada momento histórico. Assim, pode-se afirmar que a Pedagogia da Alternância se expandiu e se mantém em todo o mundo porque possui aderência às bases materiais do

capital. Em outras palavras, ela é viável e interessante para o capital. A Pedagogia da Alternância contribuiu para a formação técnica dos jovens que vivem no campo e isso interessa ao capital, na medida em que potencializa a inserção destes jovens no agronegócio. Se a Pedagogia da Alternância tivesse compromisso com a mudança da estrutura social, não receberia apoio governamental e financiamento suficiente para manter sua estrutura de trabalho e seus profissionais.

E, por isso, só se pode falar em Pedagogia da Alternância quando a situamos nos marcos da Educação Rural. Ela contribuiu para a formação de jovens técnicos que aplicarão seus conhecimentos nas propriedades rurais de modo a integrá-las à engrenagem existente. Assume, portanto, a função de preparar as populações rurais para se adaptarem ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, seja transformando sua propriedade em uma pequena empresa, seja servindo de mão de obra para terceiros.

A ação educativa nos Ceffas está amparada em uma concepção evolucionista, que considera atrasado o modo como as populações rurais vivem, trabalham e se relacionam com a terra. Tal ação educativa parte do princípio de que o agricultor não sabe trabalhar com a terra, desconhece o manejo das técnicas, instrumentos e insumos. É preciso levar o conhecimento científico até essa população para que possam enfrentar os desafios da introdução de tecnologia e inovação à sua produção. É preciso que os cultivos de subsistência deem lugar à produção rentável.

Como se viu, essa ideia diverge categoricamente da Educação do Campo, a qual nasceu do confronto entre projetos de campo. A Educação do Campo se posiciona contra a lógica do campo como lugar de negócio, contra a expulsão das famílias do campo, contra o deslocamento das crianças e jovens para os centros urbanos para acessar a escola, contra a desvalorização e o preconceito com os sujeitos que vivem no campo, contra a concentração de terra, contra o modo de produção capitalista.

Os pilares que sustentam a Pedagogia da Alternância (formação integral, desenvolvimento do meio, alternância e associação local) não fazem referência à luta pela transformação da sociedade, do campo e da educação, assim como não remetem a discussões sobre a propriedade privada, reforma agrária, luta pela terra, terra como

espaço de produção vida e cultura. Portanto, estes pilares só podem estar coadunados com uma perspectiva de educação rural.

Compreender a Pedagogia da Alternância, a partir desta perspectiva (liberal, associada ao escolanovismo e à educação rural), foi fundamental para que o objetivo deste estudo fosse atingido, qual seja, refletir sobre as concepções de formação integral que estão presentes nas pesquisas realizadas sobre a Pedagogia da Alternância nos cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, nas universidades brasileiras.

Além desta compreensão, foi fundamental trazer para a reflexão as principais perspectivas educacionais que defendem a Formação Integral do sujeito: socialista, anarquista e liberal. Além dos seus aportes teóricos, fizeram parte da reflexão as experiências práticas pautadas nestas perspectivas.

O estudo não teve como objetivo esgotar as reflexões sobre formação integral, tampouco trazer para o debate as concepções anteriores ao surgimento da escola tal qual a conhecemos hoje. Neste sentido, considera-se que as três perspectivas apresentadas no estudo foram suficientes para realizar a reflexão proposta.

A primeira perspectiva apresentada foi a socialista. Esta perspectiva de educação tem em seu horizonte a superação da sociedade capitalista. Superação esta que só será possível mediante a possibilidade de os trabalhadores terem domínio das ferramentas teóricas para uma compreensão crítica do mundo em que vivem. Por isso, é uma concepção que defende o acesso da classe trabalhadora aos saberes historicamente produzidos pela humanidade. Isto só é possível quando não há um sistema dual de ensino, quando não há uma educação destinada à elite e outra destinada aos trabalhadores. E, sim, quando há uma escola única para todas as classes sociais, com o mesmo método.

Como exemplo de experiência de educação socialista colocou-se em evidência a Escola Única do Trabalho, idealizada no período pós-revolucionário na União Soviética. Esta experiência tinha como fundamento a construção de uma escola dedicada à formação do novo ser humano para viver numa sociedade sem classes sociais. Nesta escola o trabalho coletivo e a auto organização eram fundamentais, assim como o desenvolvimento pedagógico a partir da atualidade e dos complexos de estudos. No processo de formação integral, proposto pela Escola Única do Trabalho, o trabalho era a categoria central de organização do sistema educativo. Em outras palavras, o trabalho era

a categoria responsável por conectar a vida, a auto-organização, a atualidade, os conteúdos e formas de ensino. Essa proposta educacional somente pode ser compatível com uma visão histórica e social de ser humano que se constitui no e pelo trabalho.

Outra perspectiva apresentada foi a anarquista. Esta perspectiva também vislumbrava a superação do capitalismo e defendia a construção de uma sociedade autogerida a partir da democracia participativa. A ênfase dada a autogestão pedagógica é um dos elementos que a perspectiva anarquista apresenta de diferente em relação à pedagogia socialista. Esta categoria é coerente com as defesas que os educadores anarquistas faziam de liberdade e igualdade, assim como com as críticas que teciam a todo e qualquer poder institucionalizado.

Como exemplo de experiência educacional anarquista evidenciou-se a Escola Moderna, implantada, em 1901, na Espanha. Esta escola demonstrou a importância da coeducação das classes sociais como forma de contribuir para a formação de pessoas racionais que tivessem a capacidade de combater os falsos valores que existiam na sociedade. A defesa era a da educação como emancipação e propagação das ideias libertárias, em contraposição ao ensino tradicional que promovia o adestramento das pessoas.

A última perspectiva apresentada foi a liberal. Esta perspectiva abarca teorias e experiências burguesas que objetivam a perpetuação da sociedade dividida em classes sociais e justificam o sistema capitalista. Defende a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade e estabelece uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção.

A perspectiva liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do seu desenvolvimento individual. A ênfase dada ao desenvolvimento individual esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora esta tendência difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. É, pois, uma perspectiva que contribui para a perpetuação de uma sociedade injusta e desigual.

Como exemplo de experiência educacional liberal o estudo colocou em evidência a Escola Parque, inaugurada por Anísio Teixeira, em Salvador. Nesta experiência ele buscou materializar os preceitos do escolanovismo. Ainda que aparente novidade em relação à educação tradicional, a Escola Nova precisa ser entendida nos limites da pedagogia da existência, portanto, tão liberal quanto à pedagogia tradicional. Ambas defendem o mesmo modelo societário – sociedade de classes - e a formação de sujeitos que se adaptem a ele.

Após a reflexão a respeito destas três perspectivas educacionais que possuem como objetivo a formação integral, foi possível voltar à Pedagogia da Alternância e refletir sobre os estudos acadêmicos realizados sobre a temática, no Brasil. A expansão dos Centros Familiares de Formação por Alternância, no Brasil, aumentou significativamente o interesse pelo estudo da Pedagogia da Alternância nas Universidades brasileiras. Dado que se comprova na comparação de uma pesquisa realizada por Teixeira, Bernartt e Trindade, em 2008, a partir do levantamento feito neste estudo. Em 2008, os pesquisadores mapearam 46 trabalhos (teses e dissertações) realizadas no período compreendido entre 1977 e 2006. No período de 2007 a 2018 foram 154 trabalhos concluídos, entre teses e dissertações.

Os dados sobre as produções apresentados neste estudo, como distribuição por região, por instituição de Ensino Superior, por ano, por nível (mestrado e doutorado) não foram explorados em todas as suas perspectivas, uma vez que a intenção era fazer o mapeamento para refletir apenas sobre uma parte dos trabalhos – aqueles que tratam da questão da formação integral. Portanto, este estudo deixa estes dados para serem explorados por pesquisas futuras.

Sem medo de repetição é que se reafirma que este estudo não abarcou a alternância enquanto metodologia utilizada por vários cursos e instituições, mas, exclusivamente a Pedagogia da Alternância praticada nas Casas Familiares Rurais e Escolas Família Agrícola. Portanto, outros estudos também poderiam ser feitos para se refletir sobre a influência da Pedagogia da Alternância nas experiências que alternam o tempo e o espaço de formação.

Após o levantamento da produção a respeito da Pedagogia da Alternância, o grande desafio foi separá-las em temáticas. No início desse exercício, foram selecionadas

12 temáticas. Ou seja, num primeiro momento, a reflexão se voltou para as particularidades de cada trabalho. Ao perceber que isto inviabilizaria a discussão, os pilares que sustentam a Pedagogia da Alternância foram vistos como mais coerentes para uma classificação. Ainda assim, uma classificação é sempre difícil, pois tende a simplificar a reflexão. Se fôssemos tomar os pilares da Pedagogia da Alternância como categorias, estaríamos incorrendo no erro de não se manter a exclusividade. Ou seja, as categorias seriam construídas de tal forma que um trabalho só pudesse ser classificado em uma única delas. Não é esse caso neste estudo. Os trabalhos foram classificados pelo fato de expressarem mais ênfase em um determinado pilar, de acordo com leitura da pesquisadora. Isto significa que uma outra leitura, em outro tempo, poderia classificar os trabalhos de forma diferente. Aqui se abre mais um campo para investigação em pesquisas futuras.

Foi possível perceber que a maior parte dos trabalhos realizados (67) abordam questões relacionadas à própria Alternância, à história do desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, sua metodologia, seus instrumentos pedagógicos, seus projetos, dentre outras particularidades. Foram mapeados 48 trabalhos que enfatizam o desenvolvimento do meio e trazem discussões sobre sustentabilidade, agroecologia, agricultura familiar, reprodução e sucessão familiar no campo. Sobre formação integral foram mapeados 26 trabalhos que trazem reflexões acerca da educação profissional, projeto profissional de vida do jovem, ensino médio integrado, contexto sócio profissional dos jovens, trabalho como princípio educativo e da relação educação e trabalho. Sobre a temática da Associação Local foram identificados 10 trabalhos que discutem a gestão das instituições e a participação social.

Já com os dados mais delimitados, este estudo trouxe a reflexão sobre formação integral contida nos 26 trabalhos que se encaixam na temática em questão. Reafirmando que os trabalhos selecionados para reflexão não tratam especificamente da formação integral, mas trazem concepções educacionais passíveis de serem analisadas e relacionadas com as perspectivas apresentadas – socialista, anarquista e liberal.

As perspectivas que foram evidenciadas nos trabalhos acerca da formação integral foram a socialista e a liberal. A perspectiva anarquista não se fez presente em nenhum trabalho analisado. Hipóteses podem ser levantadas, mas somente uma nova

pesquisa poderia responder a este fato, uma vez que esta perspectiva é muito presente em estudos e pesquisas que tratam sobre a formação integral, sobretudo quando se procura historicizar a construção deste conceito.

A perspectiva liberal foi evidenciada em 17 trabalhos analisados. Esta perspectiva foi tomada de diferentes formas: a) como referencial teórico para situar a Pedagogia da Alternância fora desta perspectiva e, portanto, para tecer a crítica aos seus limites no que diz respeito à formação para a emancipação e para a transformação da sociedade; b) como referencial teórico que, num primeiro momento, difere do referencial que dá suporte à Pedagogia da Alternância, mas que pode ser associado à Pedagogia da Alternância se esta for ressignificada; c) como referencial teórico que coaduna com a Pedagogia da Alternância, por entendê-la como prática contra hegemônica, capaz de contribuir para a emancipação do sujeito e transformação da sociedade; d) como referencial teórico que coaduna com a Pedagogia da Alternância, mas esta não consegue efetivar um papel revolucionário porque foi apropriada pela classe dominante que possui outros interesses; e) como referencial teórico que coaduna com a Pedagogia da Alternância, mas esta possui alguns limites que podem ser superados; f) como referencial teórico que pode ser associado a vários outros, inclusive com as contribuições liberais, para compreender a Pedagogia da Alternância como alternativa para a transformação.

A perspectiva liberal foi evidenciada em 8 trabalhos. Em 7 destes trabalhos esta perspectiva foi colocada como aporte teórico para a reflexão sobre a Pedagogia da Alternância. Ou seja, estes trabalhos situam a Pedagogia nos marcos liberais e reconhecem sua contribuição para a formação de jovens que se adaptem à sociedade e a reproduzam. Um trabalho que apresentou o referencial liberal não tratou sobre a Pedagogia da Alternância, mas se utilizou do local em que esta é aplicada para fazer a discussão da Educação Empreendedora.

Considera-se que os trabalhos que situam a Pedagogia da Alternância apresentam uma leitura coerente com o seu surgimento, desenvolvimento e objetivo. Ao contrário, os trabalhos que situam a Pedagogia da Alternância dentro dos marcos socialistas apresentam uma leitura idealista e ingênua do seu surgimento, desenvolvimento e objetivo.

Ao se analisar os trabalhos que abordam a formação integral nas pesquisas sobre Pedagogia da Alternância, além de tentar apreender a concepção apresentada pelos autores e buscar uma resposta para a questão sobre os motivos que levam pesquisadores a atribuir aproximações entre concepções tão contrárias, é possível refletir sobre as várias práticas pedagógicas que se efetivam nos mais diversos Ceffas. O que se quer afirmar é que há o reconhecimento de que existem diversos educadores, seja em sala de aula ou nas coordenações e direções dos Ceffas, que fazem a luta por dentro da escola, tentando dar um encaminhamento diferente para as questões administrativas e pedagógicas que envolvem a escola e os processos educativos, em favor da classe trabalhadora. Esta luta é importante e necessária. Porém, insuficiente. Isto porque, do ponto de vista da construção de um projeto histórico de sociedade, os Ceffas possuem limitações, pois são controlados por um conjunto de leis, deliberações, regras, procedimentos que são fruto de sua historicidade e da concepção que sempre orientou todo o movimento. Assim, mesmo que haja consciência e vontade por parte de educadores que atuam nesses espaços, a forma como os Ceffas estão organizados e a forma como foram incorporados seus aportes teóricos, apontam restrições no sentido de romper com a sua lógica liberal.

A Pedagogia da Alternância não consegue deixar de expressar suas contradições, uma vez que se apresenta como um movimento de combate à escola tradicional, autoritária, e livresca ao mesmo tempo em que se preocupa com a formação de quadros técnicos que auxiliem no desenvolvimento do meio rural no sentido de integrar os sujeitos à lógica do campo como lugar de comércio e lucro.

Portanto, não se pode confundir discurso semanticamente parecido com a efetiva intencionalidade que se põe a partir da origem de classe. A Pedagogia da Alternância é uma alternativa à escola tradicional, mas possui o mesmo objetivo dela no que tange à formação humana e à reprodução da sociedade. Reflexões sobre os vários aspectos que compõem a Pedagogia da Alternância, suas práticas e pressupostos, só podem ser realizadas à luz da Pedagogia Liberal, sob pena de se apresentar incoerências ao invés de apontar suas contradições.

Para finalizar, destaca-se que a grande lacuna deixada por este estudo foi o questionamento: por que há uma aproximação entre a Pedagogia da Alternância e a perspectiva socialista em vários trabalhos sobre a temática? Ainda que o estudo tenha

apontado algumas possibilidades, como inserção da Pedagogia da Alternância no debate sobre Educação do Campo, crítica à escola tradicional, relação trabalho-educação, trabalho coletivo e auto-organização, organização curricular, realidade como ponto de partida da prática educativa, somente novas pesquisas poderiam dar conta de tal questionamento.

Este estudo não esgota as possibilidades de análise dos trabalhos sobre a formação integral no contexto da Pedagogia da Alternância, apenas pretende oferecer uma possível leitura sobre eles e uma reflexão sobre as contradições existentes neste contexto. Além disso, deixa o levantamento das pesquisas sobre a Pedagogia da Alternância para explorações futuras.

REFERÊNCIAS

ABREU, Verônica do Couto; PARACAMPO, Vera de Souza. A proposta de educação personalista como caminho para a uma educação transformadora. *In: Revista Iluminart do IFSP*. v. 1 n.4. Sertãozinho (SP), 2010.

ALVES, Gilberto Luiz. O liberalismo e a produção da escola pública. *In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs). Liberalismo e Educação em debate*. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007.

AQUITAINE ON LINE. **Localização de Lauzun no Departamento de Lot-et-Garonne** – França. Disponível em <<http://www.aquitaineonline.com/culture-livres-musique/livres-cursives/5373-lot-et-garonne-sites-monuments-patrimoine.html>> Acesso em 14 mar. 2017.

ARROYO, Miguel. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006. P. 103-116.

_____. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. *In: MIRANDA, Sonia Guariza Miranda; SCHWENDLER, Sônia Fátima. Educação do Campo em Movimento: teoria e prática cotidiana*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS MOVIMENTOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO RURAL. **Início**. 2020. Disponível em: <<http://www.aimfr.org>> Acesso em 13 out. 2020.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS MOVIMENTOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO RURAL. **Integram AIMFR**. 2020. Disponível em: <<http://www.aimfr.org>> Acesso em 13 out. 2020.

BAKUNIN, Mijail. **La Instrucción Integral**. 1869. Disponível em <<https://pt.slideshare.net/guest8dcd3f/la-instruccin-integral-mijail-bakunin>> Acesso em 14 abr. 2017.

_____. **Deus e o Estado**. Trad. Plínio Augusto Coêlho. 2002. Disponível em <<https://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2013/05/Deus-e-estado-Bakunin.pdf>> Acesso em 14 abr. 2017.

BEGNAMI, Marinalva Jardim França. Os Ceffas e a Educação do Campo. *In: Revista da Formação por Alternância*. Ano 6, n. 11. Brasília: Unefab, julho/2011.

BOBBIO, Norberto. **Teoria da norma jurídica**. Trad. Fernando Pavan Baptista e Ariani Bueno Sudatti. 3 ed. Bauru, SP: Edipro, 2005.

_____. **Liberalismo e Democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Edipro, 2017.

BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *In: Educ. Soc.* Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Parecer nº 01/2006**. Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. Brasília: CNE, CEB, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org).* **Campo, Políticas Públicas, Educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *In: MOLINA, Mônica Castagna (org).* **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. *In: MUNARIM, Antonio et al (org).* **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. Educação do campo. *In: CALDART, Roseli Salete et al (orgs).* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular**. Texto apresentado como trabalho encomendado na 36ª Reunião Anual da Anped, GT Trabalho e Educação. Goiânia, 30 de setembro 2013. Disponível em <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/artigo-e-ensaio/desafios-do-v%C3%ADnculo-entre-trabalho-e-educa%C3%A7%C3%A3o-na-luta-e-constru%C3%A7%C3%A3o-da-ref>> Acesso em 12 abr. 2016.

CALVI, Pedro. **Avanços para a Pedagogia de Alternância são debatidos na CDHM**. 09/04/2019. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/avancos-para-a-pedagogia-de-alternancia-sao-debatidos-na-cdhm>> Acesso em 13 out. 2020.

CALVÓ, Pedro Puig. Formação pessoal e desenvolvimento local. *In: II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável*. Brasília: Unefab, 2002.

_____. **Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio.** 2006. 389 f. Tesis (Doctoral). Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya, 2006.

_____; GIMONET, Jean Claude. Aprendizagens e relações humanas na formação por alternância. *In*: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** Orizona (GO): Unefab, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *In*: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002

_____. Anísio Teixeira e a Educação Integral. *In*: **Paidéia.** v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010,

CESTILLE, Jovana; LIMA FILHO, Domingos Leite Lima. Educação Profissional do Campo: uma construção conceitual, política e ideológica. *In*: COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Diálogos sobre a Questão da Reforma Agrária e as Políticas de Educação do Campo.** São Luís: Eudfma, 2009.

CHARTIER, Daniel. **A l'aube des formations par alternance.** Éditions Univesitaires, UNMFREO: Maurecourt, 1986.

_____. **À l'Aube des Formations par alternance: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural.** 2 ed. Paris: L'Harmattan, 2003.

CHAVES, Eduardo. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs). **Liberalismo e Educação em debate.** Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como Princípio Educativo. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2 ed. Rio de Janeiro, EPSJV, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. **Texto para debate.** Brasília: CNBB, MST, Unicef, Unesco, UnB, 1998.

CONSELHO CIENTÍFICO ESTATAL. Carta Metodológica – Primeira Carta: sobre o ensino por complexos. *In*: FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salette (orgs). **A construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. **Centro de Pesquisa e**

Apoio ao Desenvolvimento Regional, 1999. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4500093750316067>> Acesso em 10 mar. 2016.

_____. **Educação do Campo, Movimentos Sociais e Pedagogia da Alternância**, 2016. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9073565758126307>> Acesso em 10 mar. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Distribuição de Cursos de Pós Graduação no Brasil – 2006**. Disponível em <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>> Acesso em 12 mai. 2016.

_____. **Distribuição de Cursos de Pós Graduação no Brasil – 2018**. Disponível em <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>> Acesso em 02 mar. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. 4 ed. São Paulo: Cortez; Editores Associados, 1989.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Cia Nacional, 1959.

_____. **Educação e Vida**. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DIETRICH, Thierich. **Pedagogía Socialista**. Salamanca: Sígueme, 1976.

DILTHEY, Wilhelm. **Teoria de la concepcion del mundo**. 2 ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1954

DUFFAURE, André. **Educación, Medio y Alternancia**. Buenos Aires: Ediciones Universitarias, 2001.

DURKHEIM, Emile. **Da divisão do trabalho social**. Trad. Eduardo Brandão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de Educação Integral**. MEC, INEP, 1969. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2019.

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. 2 ed. São Paulo: Edipro, 2011.

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

ESTRADA, Buxarrais María Rosa; MANGUÁN, Isabel Vilafranca. La educación moral y cívica: propuesta pedagógica de Kerschensteiner, Natorp y Spranger *In: Innovación*

Educativa. Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México. v. 11, n. 55, abr-jun, 2011, pp. 32-43. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421429003>>. Acesso em 14 jun. 2019.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e Educação no Brasil (1922-1935):** o discurso do PCB e de seus intelectuais. 2008. 255 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção por uma Educação do Campo, n. 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 53-90.

FORGEARD, Gilbert. Alternância e desenvolvimento do meio. *In*: **I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**. Salvador: Unefab, 1999.

FERRER Y GUARDIA, Francesc. **A Escola Moderna**. Trad. Ateneu Diego Giménez. Piracicaba, SP: Cobait, 2010. Disponível em <<http://ateneudiegogimenez.wordpress.com>> Acesso em 10 mai. 2019.

FRANÇA. **Loi sur l'apprentissage**. Du 5 janvier 1929. Disponível em: <<http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1929/01/05/n2/jo>> Acesso em 15 mar. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAC, Moisey Mikhaylovich. **A Escola Comuna**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREITAS, Luís Carlos de. Nota do Tradutor. *In*: PISTRAC, Moisey. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O Trabalho como princípio educativo no projeto de Educação Integral de trabalhadores** - Excertos. Trabalho não publicado.

_____. Escola e Trabalho numa Perspectiva Histórica: contradições e controvérsias. **Sísifo**. n. 9. Feira de Santana, mai/ago, 2009. p. 129-136.

_____. Educação Politécnica. *In*: CALDART, Roseli Saete *et al* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2003.

GALLO, Silvio. **Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco**. 1990. 325 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1990.

_____. **Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário, 1995.

_____. Pedagogia Libertária: princípios político-filosóficos. *In*: PEY, Maria Oly (org). **Educação Libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achieamé/Movimento, 1996.

GIMONET, Jean Claude. Nacimiento y desarrollo de un movimiento educativo: las Casas Familiares Rurales de Educación y Orientación. *In*: **Seminario Internacional Pedagogía de la Alternancia: Alternancia y desarrollo**. Salvador, Brasil, 1999

_____. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos Ceffas**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

GNOATTO, Almir Antonio *et al*. Pedagogia da alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. *In*: **XLIV Congresso da Sober: questões agrárias, educação no campo e desenvolvimento**. Fortaleza: Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 2006.

GODWIN, Willian. **Investigação sobre a Justiça Política**. 1793. Disponível em: <<https://vsimoes.wordpress.com/2012/04/23/william-godwin-os-males-de-um-ensino-nacional/>> Acesso em 13 fev. 2019.

GOMES, Liliana Guimarães. **O conceito de escola de trabalho segundo Georg Kerschensteiner**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Aveiro. Aveiro (Portugal), 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. Observações sobre a escola: para a investigação do princípio educativo. *In*: MONASTA, Atilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a.

_____. Posição diversa dos intelectuais de tipo urbano e de tipo rural. *In*: MONASTA, Atílio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b.

_____. Socialismo e Cultura. *In*: MONASTA, Atílio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010c.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo, RS: UPF, 2003.

HEYWOD, Andrew. **Ideologias Políticas: do Liberalismo ao Fascismo**. v. 2. São Paulo: Ática, 2010.

HIDALGO, Angela Maria. Epistemologia e Educação. **Epistemologia e Educação**. v. 1, n.1, p 19-34, jul/dez 2006.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KERSCHENSTEINER, Jorge. El problema de la educación pública. *In*: **Revista de Pedagogia**. Madrid, 1925.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KROPOTKIN, Piort. **Do princípio da anarquia e outros ensaios**. Hedra: São Paulo, 2007.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. Sobre o Politecnismo. *In*: FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (orgs). **A construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Trabalho como Princípio Educativo. **Cadernos de Pesquisa**. n. 68. São Paulo, fev, 1989. p. 21-28.

_____. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada**. Texto apresentado como trabalho Encomendado na Reunião Científica Anual da Anped. Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>> Acesso em 18 mai. 2018.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal de educação**. 1994. 258 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**.

São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>>. Acesso em 15 abr. 2013.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOPES, Elaine Marte Teixeira. **Origens da Escola Pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 17 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

MACHADO, Lucília de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1989.

_____. Politecnia no ensino de segundo grau. *In*: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio da. (org). **Politecnia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

MARIRRODRIGA, Roberto Garcia. **La formación por alternancia en el medio rural**: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia. 2002. 1033 f. Tesis (Doctorado) Universidad Politécnica de Madrid, Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos, Madrid, 2002.

_____; CALVÓ, Pedro Puig. **Formação em Alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos Ceffa no mundo. Argentina: Colección AIDEFA, 2010.

MARTINS, Angela Maria Souza. **A Pedagogia Libertária e a Educação Integral**. 2013. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Grupo do HISTEDBR – UNIRIO. Disponível em <www.histedbr.fe.unicamp.br > seminario > seminario8 > _files>. Acesso em 10 mar. 2019.

MARTINS, Carlos Estevam; MONTEIRO, João Paulo. Jonh Locke: vida e obra. *In*: LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. 1875. Disponível em <<https://pcb.org.br/portal/docs/criticaaoprograma.pdf>> Acesso em 20 fev. 2020.

_____. **O Capital**. Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1999. Disponível em <www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ideologiaalema.pdf> Acesso em 10 abr. 2016.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Trad. Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOUNIER, Emmanuel. **El Personalismo**: antologia essencial. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2002.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

MUNARIM, Antonio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. *In*: **31ª Reunião Anual da ANPED**. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação. Caxambu, MG, 2008a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 6 mai. 2017.

_____. Trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil. **Revista Educação**. v. 33, n.1. Universidade Federal de Santa Maria, jan/abr 2008b.

_____. Educação do Campo: uma construção histórica. **Revista da Formação por Alternância**. Ano 6, n. 11. Brasília: Unefab, julho/2011.

NOGUEIRA, Joaquim Dias. **Casa Familiar Rural no Paraná**: organização e implementação de um programa. 1999. 170 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 1999.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo**: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós- Moderno. 2008 481 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. 2 ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1986.

PALARO, Ricardo; BERNARTT, Maria de Lourdes. A Pedagógica da Pedagogia da Alternância na CFR de Manfrinópolis PR: investigação acerca da categoria trabalho. *In*:

IV Encontro em Educação Agrícola; I Fórum de Debates sobre a Pedagogia da Alternância, 2012.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, SUED, 2006.

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

PIAGET, Jean. Desenvolvimento e Aprendizagem. *In*: LAVATTELLY, C. S.; STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. Trad. Paulo Francisco Slomp. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar_url?url=http%3A%2F%2Fmaratavarespsictics.pbworks.com%2Fw%2Ffile%2Ffetch%2F74464622%2Fdesenvolvimento_aprendizagem.pdf&hl=pt-BR&sa=T&oi=ggp&ct=res&cd=9&ei=H-nbWLjtLMSQmAGwvqa4DA&scisig=AAGBfm238V-TIWNipEalAPXSYTMBdY1H1Q&nossl=1&ws=1366x651>. Acesso em 29 mar. 2017

_____. **Para onde vai a Educação?** Trad. Ivete Braga. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

_____. **Psicologia da inteligência**. Trad. Nathanael Caixeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____. **Biologia e conhecimento**. Porto (Portugal): Rés, 2000.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **A Escola Comuna**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. O Estado da Arte da Alternância no Brasil. *In*: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona (GO): Unefab, 2013.

READ, Hercert. **A Educação pela Arte**. Lisboa: Edições 70, 1982

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Rússia 1917-1921: os anos vermelhos**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In: Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROBIN, Paul. **Manifiesto a los partidários de la educación integral**: un antecedente de la escuela integral. Barcelona: Colectivo Escuela Abierta Getafe, 2016.

RODRIGUES, Ivete; BARBIERI, José Carlos. A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. **Revista de Administração Pública**. 42(6), p.1069-1094. Rio de Janeiro, nov./dez. 2008.

ROTHBARD, Murray N. **A Ética da Liberdade**. 2 ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010. Disponível em <<https://rothbardbrasil.com/a-etica-da-liberdade/>> Acesso em 03 mar.2020.

SANTOS, Rodison Roberto. **Igualdade, Liberdade e Instrução Pública em Condorcet**. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, Alessandra Ramalho. **Escola do trabalho**: expansão do escolanovismo nos debates educacionais paulistas sobre a reorganização do ensino primário (1926-1933). 2009. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

_____. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p.131-152, 2003.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007b. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 07 mar. 2017b.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan/abr, 2007c.

_____. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 16-27, abr 2011. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/index.html>>. Acesso em 13 mar. 2017.

SHULGIN, Viktor NikholaeVich. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). Trad. Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Augustinho da. **O Plano Dalton**. Obra Reunida. v. 4, tomo 1. Lisboa: Cadernos de Divulgação Cultural, 1942.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; EIDT, Nadia Mara. Oposições teórico-metodológicas entre a Psicologia Histórico-Cultural e o Construtivismo Piagetiano: implicações à educação escolar. *In*: PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba: SEED-PR, 2010, p. 111-128.

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

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação e Movimentos Sociais do Campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015**. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Fundamentos de Pedagogia Socialista**. Barcelona: Laia, 1976a.

_____. **Teoria marxista da educação**. V. III. Rio de Janeiro: Martins Fonte, 1976b.

_____. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: A pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007a.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: URFJ, 2007b.

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*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, 2008, p. 227-242.

TRINDADE, Héliogio. Integralismo. *In*: **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – DHBB**. São Paulo: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, 1984. Disponível em <<https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/integralismo>> Acesso em 12 fev. 2020.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Histórico, conquistas, desafios...** Brasília: Unefab, 2019. Disponível em <<https://slideplayer.com.br/slide/15739324/>>. Acesso em 13 out. 2020.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 127-135

VIANA, Nildo. Autogestão Pedagógica ou Pedagogia Autogestionária? *In*: **Marxismo e Autogestão**. Ano 02, n. 03, jan./jun. 2015. Disponível em <<https://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/4viana03>> Acesso em 10 mar. 2019.

WIKIPEDIA. **Localização do Departamento de Lot-et-Garonne na França**. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Lot-et-Garonne>> Acesso em 14 mar. 2017.

APÊNDICE A
TESES E DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA
“DESENVOLVIMENTO DO MEIO”

ALEXANDRE, Bruno Henrique Gomes. **Uma proposta de educação para o campo: Casa Familiar Rural Padre Haruo Sasaki**. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2008.

ANDRADE, Jailton dos Santos. **Pedagogia da Alternância e a convivência com o semiárido: as comunidades tradicionais de fundo de pasto**. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2016.

ARAÚJO, José Conceição Silva. **Vaga-Lumes de Tocha: o ser, o fazer e os dizeres da Quinta Turma da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas – EFARA**. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2018.

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo**. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado Em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CARDOSO, Josiane Pereira. **Pedagogia de Alternância e as Escolas Famílias do Estado do Amapá: aportes para o desenvolvimento local**. 2017. 269 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2017.

CARMO, Raquel Mendes do. **Qualificação e permanência do agricultor familiar no campo: a Casa Familiar Rural do Município de Candói – PR**. 2010. 85f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo, 2010.

CHAVES, Kenia Matos da Silva. **Educandos e Camponeses: a dinâmica do tempo comunidade dos estudantes da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, Tocantins**. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2017.

COSTA, Agnaldo Chagas. **Pedagogia da Alternância: emancipação e territorialização nas Escolas Famílias Agrícolas**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

COSTA, João Paulo Reis. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - Efasc: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância.** 2012. 225 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2012.

COSTA, Tiago Pereira da. **Educação Profissional contextualizada e Pedagogia da Alternância:** contribuição da Refaisa na formação de jovens do campo. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal do Vale do São Francisco. Juazeiro, 2018.

CRUZ, Nelbi Alves da. **A práxis da Escola Família Agrícola:** continuidades e permanências na vida do egresso camponês. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2014

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Avaliação dos resultados da formação por Alternância:** um estudo do caso dos egressos da Casa Familiar Rural de Armazém – SC. 2010. 126 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

FERREIRA, Alcilea Maria Araújo. **A Pedagogia da Alternância na Escola Família Agroextrativista do Maracá e suas contribuições para o desenvolvimento local.** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2013.

FONSECA, Aparecida Maria. **Contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável:** trajetórias de egressos de uma escola família agrícola. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2008.

FRAZÃO, Gabriel Almeida. **À serviço da formação do jovem rural:** desafios e contradições na atuação do Ceffa CEA Rei Alberto I como agente do desenvolvimento do meio. 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Soropédica, 2015.

FRITZ, Nilton Luiz. **Juventude rural e sucessão familiar:** o desafio da Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

GUIMARÃES, Maria do Socorro da Silva. **A história de um intelectual orgânico em defesa da educação na Amazônia:** Manoel do Carmo e a Casa Familiar Rural de Gurupá-PA. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

JESUS, José Novais de. **As Escolas Família Agrícola no Território Goiano:** A Pedagogia da Alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento

da agricultura camponesa. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado Em Ciências Humanas). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

KUHN, Franciele Eleide. **A Pedagogia da alternância como proposta de contenção do êxodo rural.** 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2014.

LIMA, Maria Patricia Moura de. **Escola do Campo, Currículo e Práticas Agroecológicas:** um estudo sobre a Escola Família Agrícola (Efa) Dom Frágoso. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

LOBO, Deise da Silva. **Agroecologia e Educação do Campo:** Experiências educativas da Escola Família Agrícola (EFA), no município de Marabá. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá, 2018.

LOURENZI, Lucinéia. **A escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen-RS e a produção e reprodução local e regional a partir dos seus egressos:** um estudo de caso. 2015. 239 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

MELO, André de Oliveira. **Educar para a sustentabilidade:** a experiência da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos - Amazonas. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2010.

MELO, Juliana Franco de. **Alternância como pedagogia na Escola Família Agrícola de Ladeirinhas-SE:** possibilidades de construção de práticas sustentáveis. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio ambiente). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2013.

MENESES, Alcione Sousa de. **Quando mudar é condição para permanecer:** a Escola Casa Familiar Rural e as estratégias de reprodução social do campesinato na Transamazônica (Pará-Amazônia). 2010. 236 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Pará. Belém, 2010.

MONTEIRO, Luiz Paulo. **O viver e o produzir a partir da formação além da técnica:** O caso dos egressos da Casa Familiar Rural de Santo Agostinho/ Quilombo, SC, no período de 1990 a 1997. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2017.

MORO, Ildranis Laquini. **As transformações no espaço rural e a atuação da Pedagogia da Alternância no município de Rio Novo do Sul – ES.** 2015. 383 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

MOTA, Vitor Pereira. **A Construção do Conhecimento Agroecológico: Análise comparativa entre duas propostas pedagógicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Agroecossistemas). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

MÜLLER, Anelize de Souza. **Casa Familiar Rural: um estudo no território da Cantuquiriguaçu/PR.** 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável). Universidade Federal da Fronteira Sul. Laranjeiras do Sul, 2018.

OITAVEN, Sandro Roberto Araujo. **Desenvolvimento Rural Sustentável e Educação do Campo: Influência dos Projetos de Conclusão do Curso Técnico em Agropecuária por Alternância nas Comunidades Rurais de Nova Friburgo (Brasil) e Lobos (Argentina).** 2014 174 f. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agropecuária). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2014.

OLIVEIRA, Eric De. **Da teoria à prática: um estudo sobre o Projeto Profissional Jovem da Escola Família Agrícola de Jaguaré-Espírito Santo.** 2018 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

OLIVEIRA, Jaqueline Rocha. **Conhecimentos e práticas agroecológicas nas Escolas Famílias Agrícolas (Efas).** 2014. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2014.

PACHECO, Julio Cesar de Almeida. **Intensidades e conexões de um sujeito em sua trajetória na complexidade do movimento das Escolas Famílias Agrícolas.** 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2016.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural: a Pedagogia da Alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen.** 2010. 105 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2010.

PEREIRA, Edineia Sodre. **Abordagens Territoriais da Educação do Campo: uma análise da Escola Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos” em Barra De São Francisco-ES.** 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território). Universidade Vale do Rio Doce. Governador Valadares, 2018.

PINTO, Manuela Pereira de Almeida. **A questão agrária e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana – BA.** 2014. 254 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

POZZEBON, Adair. **A inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz Do Sul no Vale do Rio Pardo, RS: uma contribuição**

para o desenvolvimento rural. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Damião Solidade dos. **Os processos formativos por alternância dos jovens rurais e suas atuações no desenvolvimento local: o caso das EFAs do município Lago do Junco – Maranhão.** 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional). Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2017.

SANTOS, Diana Anunciação. **Da migração à permanência: o projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão como fator de intervenção e transformação da lógica de reprodução da família camponesa nordestina.** 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008

SANTOS, Sandra Puhl dos. **Educação empreendedora e Pedagogia da Alternância na perspectiva do desenvolvimento local sustentável: a experiência de jovens da Casa Familiar Rural (CFR).** 2013. 222 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2013.

SILVA, Wagner da. **A Casa Familiar Rural no Desenvolvimento Sócio-Espacial: reflexões a partir de São Mateus do Sul – PR.** 2017. 298 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.

SINHORATTI, Fabiana. **As Casas Familiares Rurais e a continuidade do processo formativo dos alunos egressos.** 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2015.

SOUZA, Maria Deuselena Dias de. **Do terreiro de casa ao chão da escola: um caminho de práticas pedagógicas e práticas sociais construídas à luz da Pedagogia da Alternância. O caso da Escola Família Agrícola Dom Frágoso.** 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

VALADÃO, José de Arimatéia Dias. **Contribuições dos Centros Familiares de Formação por Alternância para o desenvolvimento rural sustentável: estudo da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-paraná.** 2009. 100f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, Rondônia, 2009.

WALTER, Maria Bernadete Wolochen. **A Casa Familiar Rural e a Pedagogia da Alternância: evidências de desenvolvimento local.** 2008. 140f. Dissertação (Mestre em Organizações e Desenvolvimento). Centro Universitário Franciscano do Paraná – Unifae. Curitiba, 2008.

WERKAUSER, Clariana Maria. **Formação por alternância e a sustentabilidade da agricultura familiar.** 2012. 171f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2012.

ZANONI, Ângelo de Souza. **Monopolização e r-existências:** a educação do campo na territorialidade camponesa no noroeste do Espírito Santo. 2015. 250 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

ZORTEA, Cleber Renato. **O papel dos Centros Familiares de Formação por Alternância – Ceffas - e da Pedagogia da Alternância no desenvolvimento do meio rural.** 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Frederico Westphalen, 2014.

APÊNDICE B
TESES E DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA
“FORMAÇÃO INTEGRAL”

AIRES, Helena Quirino Porto. **Um estudo sobre a Pedagogia da Alternância em Escolas Família Agrícola no Estado do Tocantins**. 2015. Dissertação (Mestrado Em Educação). Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2015.

ALBINO, Fabiana Cristina Pessoni. **Escola Família Agrícola: a Pedagogia da Alternância em processo**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, 2014.

AMARAL, Ana Paula do. **A Pedagogia da Alternância como práxis educativa na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO: limites e potencialidades**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2013.

ANDRADE, Diego Miranda de. **A Pedagogia da Alternância no Brasil e seus fundamentos**. 2017. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017.

ÂNGELO, Simone Ferreira. **Projeto Profissional do Jovem no processo formativo dos estudantes da Escola Família Agrícola de Belo Monte**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores). Universidade Federal do Espírito Santo. Alegre, 2018.

BARBOSA FILHO, Custódio Jovêncio. **Entre o Campo e a Cidade: a oferta de Educação Profissional do Campo no espaço/lugar de contato**. 2011 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

BORDIN, Rodrigo. **A aproximação da Pedagogia da Alternância com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2014.

CAVALCANTE, Nilton Vale. **A Pedagogia da Alternância na visão dos egressos da EFA de Porto Nacional - TO: a possibilidade de uma Formação Integral**. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2008.

CORRÊA, Aline Mesquita. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e possibilidades emancipatórias**. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2016.

COSTA, Marcella Nunes Cordeiro. **Projetos de Vida e campo de possibilidades dos jovens estudantes da Escola Família Agrícola Paulo Freire (Efap)**. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2014.

DETOGNI, Andreia Aparecida. **Pedagogia da Alternância e formação do jovem na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR: avanços, limites e desafios**. 2017. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2017.

FANCK, Clenir. **Entre a Enxada e o Lápis: a prática educativa na Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

FREITAS, Cristiane Benjamim de. **A escola no horizonte de jovens camponeses de uma Escola Família Agrícola**. 2010. 2014 f. Dissertação (Mestrado Em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GONÇALVES, Mônica Alves. **O currículo em ação: Ensino Médio Integrado ao curso profissionalizante na Escola Família Agrícola (EFA) de Jacaré, Itinga- MG**, 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

LIMA, Humberto Rodrigues. **A Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná: uma possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado Em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

LINS, Georgia Oliveira Costa. **“Vento da meia-noite”, lições ao amanhecer: a formação da juventude camponesa na Refaisa – BA**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2013.

MINERVINO, Darlene do Socorro Del Tetto. **Empreendedorismo e Educação: o uso da Pedagogia Empreendedora na formação do Técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola do Pacuí – Macapá/AP**. 2014. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2014.

NAWROSKI, Alcione. **Aproximações entre a escola nova e a Pedagogia da Alternância**. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

OSÓRIO, Diana Marcela Bautista. **O trabalho agrícola dos jovens: O PETI (2004, 2011), A ANTDJ 2011 e os alunos do Ceffa Rei Alberto I. 2014.** 139 f. Dissertação (Mestrado Em Ciências). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2014.

PALARO, Ricardo. **Análise sobre a formação para o trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Manfrinópolis - PR: possibilidades e limites.** 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2012.

PLEIN, Ivonete Terezinha Tremea. **Não é Escola, é Casa!?: A Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do sudoeste do Paraná.** 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado Em Geografia). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2013.

SCHMITT, Deodete Maria Das Neves. **Escola Família Agrícola Zé de Deus e a formação de trabalhadores do campo em Colinas de Tocantins.** 2017. 258 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2017.

SILVA, Leandro Luciano da. **Dois tempos, vários lugares: trabalho e emancipação em Alternância.** 2017. 130 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

TRINDADE, Glademir Alves. **O Trabalho e a Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR.** 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

VALADÃO, Alberto Dias. **A Pedagogia da Alternância sob a perspectiva dos estudantes da EFA-Itapirema de Ji-Paraná.** 2011 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2011.

ZONTA, Elisandra Manfio. **A influência da Pedagogia da Alternância no processo emancipatório dos jovens agricultores familiares.** 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2014.

APÊNDICE C
TESES E DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA
“ALTERNÂNCIA”

ALMEIDA, Valdinei de. **Possibilidades e limites da produção curricular:** um estudo de caso em um Centro Familiar de Formação em Alternância (Ceffa) do município de São Mateus – ES. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus, 2018.

ALVES, Claudia Lucia. A Etnomatemática aplicada à Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014.

ALVES, Claudia Valeria Otranto. **Pedagogia da Alternância - Projeto de Formação Profissional na perspectiva dos processos identitários do campo.** 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2011.

ANISZEWSKI, Sânia Lopes Bonfim. A Pedagogia da Alternância na esfera pública: um estudo em Barra de São Francisco / ES. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional). Faculdade Vale do Cricaré. São Mateus, 2014.

ANTUNES, Leticia Cristina. **A formação de educadores para a Pedagogia da Alternância no Brasil nos movimentos italiano e francês:** limitações e possibilidades. 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2016.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhaes de. **Formação de educadores do campo:** um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia. 2013. 319 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013.

ASSUNÇÃO, Carlos Alberto Gaia. **Ecologia de um saber matemático em um Centro Familiar de Formação por Alternância (Ceffa):** o método de redução à unidade nas praxeologias da Escola Cepe. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2012.

BARBOSA, Ana Paula Carvalho. **A Educação Ambiental no Currículo da Escola Família Agrícola.** 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus, 2018.

BARDUNI FILHO, Jairo. **Namoro, Disciplina e Liberdade:** problematizando afetividades e sexualidades em uma Escola Família Agrícola. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2012.

BATISTELA, Airton Carlos. **Pedagogia da Alternância:** uma contraposição a Teoria da Modernização. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

BENTES, Glez Rodrigues Freitas. **Movimento Social e Política de Educação do Campo:** a prática da Casa Familiar Rural de Santarém – Pará. 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2016.

BEZERRA, Sebastiana Ferreira. **Políticas públicas para Educação do Campo:** desafios e perspectivas para a Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia. 2017. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2017.

BREDA, Gilsander Lopes. Escola Família Agrícola de Marilândia: um estudo de caso. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional). Faculdade Vale do Cricaré. São Mateus, 2015.

CARRIJO, Walnelia Benigno Magalhaes. **Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia/Pará:** caminhada de lutas e resistências. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2018.

CARVALHO, Guilherme Pereira de. **Educação do Campo e o contexto da Educação na Alternância:** O caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional -TO. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Tocantins. Porto Nacional, 2014.

CARVALHO, Josiane Priscila de. **Prática Pedagógica da Pedagogia da Alternância:** um estudo na Escola Família Agrícola Paulo Freire em Acaiaca – MG. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A Escola Família Agrícola do Sertão:** entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

CORRÊA, Cirlei Marieta de Sena. **Casa Familiar do Mar em Santa Catarina:** complexidades de uma prática educativa. 2008. 160 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

COUTO, Jeovani de Jesus. Entre águas e florestas: Alternância Pedagógica na Reserva Extrativista do Mapuá/ Breves – Marajó. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em

Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Castanhal, 2015.

DALIA, Jaqueline de Moraes Thurler. **Formação Integral na Educação do Campo: o ensino de Língua Portuguesa no currículo integrado da Pedagogia da Alternância.** 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2011.

DIORIO, Ana Paula Inácio. **As representações sociais da Aids elaboradas por monitores de Escolas Famílias Agrícolas da Bahia.** 2016. 204 f. Tese (Doutorado em Ensino, Biociências e Saúde). Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Rio De Janeiro, 2016.

FADINI, Andrêssa Paula. **Práticas Pedagógicas em Alternâncias: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo.** 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2014.

FERREIRA, Aline Guterres. **A formação através da Pedagogia da Alternância em Agroecologia: um estudo de caso da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, RS.** 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2014.

FERREIRA, Ana Paula de Medeiros. **Escola Família Agrícola de Orizona (GO): uma proposta de educação camponesa?** 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2011.

FRANCO, Eucilene Maia. **Educação Ambiental no contexto da Pedagogia da Alternância: um olhar sobre a Escola Família Agrícola Rei Alberto I – Nova Friburgo – RJ.** 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

FREITAS, Gilmar Vieira. **Formação em Pedagogia da Alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAS do médio Jequitinhonha-MG.** 2015. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2015.

GOMES, Vivian Adriana Ramos. **Pedagogia da Alternância e o IFMA São Luís - Campus Maracaná: o proposto e o vivido pelos Alunos Egressos.** 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional). Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2013.

HERINGER, Constância. **O saber/fazer na Pedagogia da Alternância numa Escola Do Campo de Nova Friburgo na perspectiva da Etnomatemática.** 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2018.

HOSDA, Jaciele. **Sujeito, discurso e ideologia para a Casa Familiar Rural**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2017.

LIMA, Luciano Vieira. **O processo de criação de Escola Família Agrícola no município de Jaíba - MG**. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

LIMA, Viviane Cristina Silva. **Avaliação de processo de transferência de tecnologia de automação de baixo custo para irrigação: estudo de caso na Escola Família Agrícola de Jacaré-Itinga MG**. 2012. 66 f. Dissertação (Mestrado em Agricultura Orgânica). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2012.

LOBO, Lilian Messias. **Solos e Alternâncias Educativas: pesquisa-ação na formação de educadores**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2009.

LOPES, Aline Gomes. **Metodologia de projetos para Educação Ambiental com ênfase em recursos hídricos: uma abordagem para o Ensino Agrícola**. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

LOPES, Michelle Rios. **Educação Ambiental na Escola Família Agrícola de Jaboticaba, Quixabeira, BA: desafios para consolidar a formação do campo**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2016.

MACHADO, Joana Carmen do Nascimento. **"Nem parece que tem quilombola aqui": (In) visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR do território quilombola de Jambuaçu Pe. Sérgio Tonetto**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2014.

MARTINS, Renata. **Um olhar para a Escola Família Agrícola e para a Pedagogia da Alternância como possibilidade de problematização do lazer no entrelaçamento dos tempos da escola, do trabalho e da experiência cultural**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

MASSUCATTO, Nayara. **Princípios e Fundamentos da Pedagogia da Alternância: alguns desdobramentos atuais**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2016.

MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Melo. **Educação do Campo e práticas educativas de convivência com o semiárido: a Escola Família Agrícola Dom Frágoso**. 2010. 246 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

MATTOS, Luciane Maria Serrer de. **O Plano de Formação no contexto da Pedagogia da Alternância:** articulações entre temas geradores e conteúdos do Ensino Médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado – PR. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2014.

MELLO, Marília da Costa. **A formação do professor e a Pedagogia da Alternância:** contribuições para Educação do Campo. 2013. 61 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2013.

MELO, Érica Ferreira. **Limites e possibilidades do Plano de Estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire.** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2013

MOREIRA, Flavio. **O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância:** uma análise histórica dessas relações nas Escolas Famílias Agrícolas do Mepes no norte do Espírito Santo. 2009. 139 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2009.

OLIVEIRA, Gutemberg Gomes de. **A Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no Centro Familiar de Formação por Alternância de Pinheiros-ES:** possibilidades pedagógicas de superação da fragmentação campo/cidade. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Suezio de. **O ensino de Filosofia na Pedagogia da Alternância:** desafios e perspectivas numa escola do noroeste do Espírito Santo. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus, 2016.

PELINSON, Nadia Cristina Picinini. **Educação financeira crítica:** uma perspectiva de empoderamento para jovens camponeses. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2015.

PEREIRA, Danielle Siqueira. **O enfoque CTS na Pedagogia da Alternância:** O saber escolar e a prática cotidiana quilombola na Casa Familiar Rural de Jambuaçu – Moju – Pará. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciências e Matemáticas) Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

PEZARICO, Giovanna. **A casa, a terra e o mar:** os objetos e os espaços no contexto da Pedagogia da Alternância. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

PORTILHO, Edilene Santos. **Pedagogia da Alternância**: educação e natureza em Casas Familiares Rurais da região tocantina, PA. 2008. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica 2008.

RIBEIRO, Valdivino Souza. **Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás**: história e lembranças de uma experiência de Educação do Campo. 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2017.

RODRIGUES, João Assis. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância**. 2008. 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

SANTIN, Rosemeri. **A Pedagogia da Alternância e os pressupostos da prática docente**: ciência da natureza, matemática e suas tecnologias na casa familiar rural. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2015.

SANTOS, Marcio Oliveira dos. **A Editoração Eletrônica na Educação**: integração ao contexto escolar na formação do técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola do Pacuí – Macapá/AP. 2014. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2014.

SILVA, Cicero da. **Pedagogia da Alternância**: um estudo do gênero Caderno da Realidade com foco na retextualização. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2011.

SILVA, Cicero da. **Pedagogia da Alternância**: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira. 2018. 231 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2018.

SILVA, Edson Sousa da. **A dinâmica do movimento pela educação e a luta pela terra no Médio Mearim**. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia). Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2015.

SILVA, Felipe Alexandre da. **Educação na Casa Familiar Rural de Capanema/PR**: práticas educativas de Educação Rural ou Educação Do Campo? 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2015.

SILVA, Marcia Cristina Lopes. **Da casa da família à casa da escola**: dimensões de gênero na experiência educativa em alternância no município de Cametá — Pará. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado Agriculturas Amazônicas). Universidade Federal do Pará, Belém 2008.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. **Escolarizar o campesinato ou campesinar a escola?** uma experiência de escola em alternância no norte do Espírito Santo. 2018. 227

f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho. **Práxis e construção do conhecimento nos estudos sobre Pedagogia da Alternância**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2013.

SOUSA, Kenia Alves de. **Avaliação da efetividade dos cursos oferecidos pelo Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária Na Efa - Escola Família Agrícola em Porto Nacional – TO**. 2017. 77 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Tocantins. Porto Nacional, 2017.

SOUSA, Sidneia Santos de. **Casa Familiar Rural: um estudo da Pedagogia da Alternância na perspectiva da Educação Popular**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2018.

SOUZA, Natalina Pereira de. **A Pedagogia da Alternância na EAD mediada pelas TICs: uma complementaridade libertadora para a Educação do Campo?** 2011. 265 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

TELAU, Roberto. **Ensinar - Incentivar - Mediar: dilemas nas formas de pensar, sentir e agir dos educadores dos Ceffas sobre os processos de ensino/aprendizagem**. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

VALADÃO, Alberto Dias. **A produção das identidades/diferenças pela Pedagogia da Alternância em Rondônia**. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2018.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2013.

VIEIRA, Vanessa da Luz. **Ensino da geometria na Escola Família Agrícola: a construção do conhecimento geométrico sob a perspectiva da alternância e da etnomatemática**. 2018. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 2018.

ZIMMERMANN, Angelita. **Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari: elementos formativos do território**. 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado em Geografia e Geociências). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2014.

APÊNDICE D
TESES E DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA
“ASSOCIAÇÃO LOCAL”

BORGES, Graziela Scopel. **A formação do protagonismo do jovem rural a partir da Pedagogia da Alternância em Casas Familiares Rurais**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2012.

CALIARI, Rogério Omar. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

FERREIRA, Jaqueline da Luz. **Educação do Campo e políticas públicas: a sustentabilidade financeira das Casas Familiares Rurais no estado do Pará**. 2015. 178 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais, em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2015.

FROSSARD, Antonio Carlos. **Pedagogia da Alternância e Articulação dos Agentes Formativos de Técnicos em Agropecuária: Interação entre Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável em Nova Friburgo (Brasil) e Lobos (Argentina)**. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Ciência Tecnologia e Inovação em Agropecuária). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2014.

MAGALHÃES, Benedita Alcidema Coelho dos Santos. **Educação do Campo, poder local e políticas públicas: a Casa Familiar Rural de Gurupá - PA, uma construção permanente**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2009.

MAYER, Polyane Passos. **A gestão participativa do processo decisório das Casas Familiares Rurais da região sudoeste do Paraná: estudo de caso nas CFRs de Pato Branco e Manfrinópolis**. 2013. 87 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2013.

MELO, André de Oliveira. **Pedagogia da Alternância no Amazonas: uma práxis dos movimentos sociais da floresta**. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2017.

PAMPLONA, Sandro Luis Gaia. **Gestão Social na Educação do Campo Paraense: a gestão da Casa Familiar Rural de Cametá**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade da Amazônia. Belém, 2017.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. **Educação do Campo e Participação Social:** reflexões sobre a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá/PA. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2008.

SANTOS, Cilmaria Cristina dos. **A relação família e escola na Pedagogia da Alternância:** um estudo nas Casas Familiares Rurais de Candói e Rio Bonito do Iguaçu. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado Em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2013.

APÊNDICE E

TESES E DISSERTAÇÕES QUE NÃO FORAM CLASSIFICADAS

BARROS, George Sterfson. **A Educação profissional em regime de alternância na Comunidade Indígena do Guariba, Roraima**. 2013. 55 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2013.

NETTO, Daiane. **Pedagogia da Alternância**: um estudo sobre as Escolas Família Agrícola do Rio Grande do Sul. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

RIZZO, Suzana. **Casa Familiar Rural e a Pedagogia da Alternância**: um estudo de caso da Casa Familiar Rural de Guaraniaçu – PR. 2014 Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Marechal Cândido Rondon, 2014.