

SARAH DE OLIVEIRA LOLLATO

ENTRE A ADAPTAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO

Uma análise dos ideais e práticas da Pedagogia da Alternância



ARARAQUARA – SP

2021

SARAH DE OLIVEIRA LOLLATO

ENTRE A ADAPTAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO

Uma análise dos ideais e práticas da Pedagogia da Alternância

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Ari Fernando Maia

ARARAQUARA – SP

2021

L837e

Lollato, Sarah de Oliveira

Entre a adaptação e a emancipação : Uma análise dos ideais e práticas da Pedagogia da Alternância / Sarah de Oliveira Lollato. -- Araraquara, 2021

404 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Ari Fernando Maia

1. Educação do Campo. 2. Pedagogia da Alternância. 3. Teoria Crítica da Sociedade. 4. Práxis. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

SARAH DE OLIVEIRA LOLLATO

ENTRE A ADAPTAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO

Uma análise dos ideais e práticas da Pedagogia da Alternância

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Ari Fernando Maia

Data da defesa: 26 de fevereiro de 2021.

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Professor Dr. Ari Fernando Maia - UNESP

Membro titular: Professor Dr. João Batista Begnami - UFMG

Membro titular: Professor Dr. Luiz Bezerra Neto - UFSCar

Membro titular: Professor Dr. Luiz Roberto Gomes - UFSCar

Membro titular: Professor Dr. Paulo Lucas da Silva - UFPA

ARARAQUARA – SP

2021

Dedico este trabalho aos meus filhos queridos Pedro e Lucas, pela parceria nessa vida, e aos meus pais José Ary (*in memoriam*) e Marta, por todo apoio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que fazem parte da minha vida, envolvidas, direta e indiretamente, na concretização dessa etapa.

Ao suporte familiar, meus pais, pelo estímulo aos estudos e irmãos: Ciça e Zé Paulo, pela torcida constante.

Aos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES, especialmente à turma Flávio Moreira, que, com tanto entusiasmo e alegria, possibilitaram um ambiente de trocas de experiências e afetos.

Ao meu orientador, Ari Fernando Maia, pela dedicação e paciência na orientação, pelas aulas inspiradoras e instigantes para o aprofundamento teórico na análise da realidade.

Aos professores do DECH, colegas de trabalho, pelo apoio para o desenvolvimento e finalização dessa tese.

À banca de qualificação, Professores Dr. Luiz Bezerra Neto e Dr. Luiz Roberto Gomes, pelas importantes contribuições ao meu trabalho. Agradeço a vocês e ao Professor Dr. Manoel Nelito Nascimento, também pela oportunidade de cursar disciplinas como aluna especial na UFSCar, de grande valia para o desenvolvimento das reflexões.

Às amigas do doutorado: Sheylla, Jackeline, Juliana Poroloniczak, Rita Duarte e Rebeca, pelas importantes trocas e apoio mútuo. Aos amigos do GEP Teoria Crítica da UNESP: Juliana Duci, João, Rafael e Getúlio, pelas importantes contribuições no aprofundamento metodológico dessa tese. Ao GEP Teoria Crítica da UFSCar, pela oportunidade de discussões enriquecedoras. À Helga, à Iara e à Carolina Laureto pelo convívio durante as aulas na UFSCar. Ao Lucas Henrique, pela amizade e contribuição na revisão do trabalho.

Aos amigos da vida: Renata Odoríssio, Luana, Reginaldo, Renata Nunes, Marcelo Navarro, Úrsula, Dinha, Flávia, Camila e Henrique. Alguns de longa data, outros nem tanto, muita gratidão pelo companheirismo, aprendizado, inspiração, alegria e garra nessa vida. Ao Cadu e à Silvia, pelo apoio psicológico e por proporcionarem condições para o equilíbrio necessário para escrever uma tese.

Agradeço imensamente aos estudantes e professores da escola do campo em que se deu o desenvolvimento desta pesquisa, pela disponibilidade e acolhimento. Aos (às) educadores (as) das escolas do campo, que se dedicam à formação dos sujeitos do campo, com quem tenho aprendido muito, meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa investiga a Pedagogia da Alternância, uma prática pedagógica originária do meio rural, iniciada no Brasil na década de 1960, que atualmente constitui-se em um movimento pedagógico, caracterizado pela ampla participação de educadores, educandos, pesquisadores e apoiadores, que congrega experiências diferenciadas pelo território nacional, com cerca de 230 Centros Familiares de Formação por Alternância. Discorremos sobre o histórico, os princípios, os instrumentos metodológicos e os fundamentos teóricos. Demonstramos que existe uma diversidade de fundamentações nos trabalhos científicos sobre o tema, caracterizando um ecletismo epistemológico nos fundamentos teóricos, que se reflete em uma diversidade de concepções sobre os fins e meios da educação. A Teoria Crítica da Sociedade subsidiou uma análise teórica, por meio do aprofundamento das discussões sobre conceitos como: racionalidade instrumental, semiformação, indústria cultural, tecnologia, autoridade, temporalidade, educação e emancipação e práxis. Utilizamos o estudo de caso e a análise de conteúdo como recursos metodológicos, através da análise do item Objetivos de um projeto político pedagógico de um CEFFA e entrevistas semi-estruturadas com quatro monitores e quatro alunos do quarto ano do curso de educação técnica profissionalizante em agropecuária integrado ao ensino médio. Partimos da hipótese de que a consecução dos ideais emancipatórios da Pedagogia da Alternância é dificultada em função de uma base material e cultural que sustenta a práxis social capitalista alienada, que produz e reproduz concepções pedagógicas ideológicas e idealistas. Constatamos elementos de adaptação e de resistência, por meio dos dados obtidos, demonstrando aspectos dialéticos da Pedagogia da Alternância. Verificamos que os textos citados como fontes teóricas dessa vertente pedagógica, o Projeto Político Pedagógico do CEFFA analisado e as narrativas dos sujeitos entrevistados demonstram paradoxos que corroboram concepções que naturalizam a estrutura social e eventualmente procuram produzir sujeitos adaptados às necessidades da produção agrícola ligada à lógica do agronegócio, sob um viés neoliberal. Os dados também evidenciam a idealização à emancipação, vivências democráticas na auto-organização dos estudantes, organização de associações, participação familiar no cotidiano escolar, produção agroecológica, escuta a aspectos emocionais, relações interpessoais reflexivas e experiências dos estudantes em sindicatos rurais e movimentos sociais do campo, apontando a possibilidade de politização. Enfatizamos a importância da autorreflexão, da educação política e o aprofundamento em teorias críticas para a análise da práxis capitalista alienada, que possibilitem o diagnóstico sobre os obstáculos à emancipação.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Teoria Crítica da Sociedade; Práxis.

ABSTRACT

This research investigates the Pedagogy of Alternation, a pedagogical practice originating in rural areas, started in Brazil in the 1960s, which currently constitutes a pedagogical movement, characterized by the wide participation of educators, students, researchers, and supporters. It brings together experiences differentiated by the national territory, with about 230 Family Centers for Alternation Training. We discuss the history, the principles, the methodological instruments, and the theoretical foundations. We demonstrate that there is a diversity of foundations in the scientific works on the theme, characterizing an epistemological eclecticism in the theoretical foundations, which can be reflected in a diversity of conceptions about the ends and means of education. The Critical Theory of Society supported a theoretical analysis, by deepening discussions on concepts, such as instrumental rationality, halfeducation, Culture industry, technology, authority, temporality, education and emancipation, and also praxis. We used the case study and content analysis as methodological resources, through the analysis of the item Objectives of a political pedagogical project of a CEFFA and semistructured interviews with four monitors and four students of the fourth year of the vocational-technical education course in agriculture integrated in high school. We start from the hypothesis that the achievement of the emancipatory ideals of the Pedagogy of Alternation is hampered due to a material and cultural base that supports the alienated capitalist social praxis, which produces and reproduces ideological and idealistic pedagogical conceptions. We verified elements of adaptation and resistance, through the obtained data, demonstrating dialectical aspects of the Pedagogy of Alternation. We found that the texts cited as theoretical sources of this pedagogical approach, the political pedagogical project of CEFFA analyzed and the narratives of the interviewed subjects demonstrate paradoxes that corroborate conceptions that naturalize the social structure and eventually seek to produce subjects adapted to the needs of agricultural production linked to the logic of agribusiness, under a neoliberal bias. The data also show the idealization of emancipation, democratic experiences in the self-organization of students, organization of associations, family participation in daily school life, agroecological production, listening to emotional aspects, reflective interpersonal relationships and students' experiences in rural unions and social movements of the field, pointing to the possibility of politicization. We emphasize the importance of self-reflection, political education and the deepening of critical theories for the analysis of alienated capitalist praxis, which enable the diagnosis of obstacles to emancipation.

Keywords: Pedagogy of Alternation; Critical Theory of Society; Praxis.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição das EFAs por Região e Estado.....	54/55
TABELA 2 – Distribuição de CFRs por Região e Estado.....	55
TABELA 3 – CEFFAs - Total geral.....	55

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Projeto Político Pedagógico de Curso – Objetivos.....	231
---	-----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Os quatro pilares dos CEFFAs.....	64
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AECOFABA – Associação das Escolas Comunidades Agrícolas da Bahia
AEFACOT – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins
AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
AutoCAD – *Computer Aided Design* (Desenho Auxiliado por Computador)
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CDFR – Casa das Famílias Rurais
CEASA – Central Estadual de Abastecimento S.A.
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDEJOR – Centros de Desenvolvimento do Jovem Rural
CEETESP – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFFA – Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância
CEPLAC – Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba
CFR – Casa Familiar Rural
CHS – Ciências Humanas e Sociais
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPC – Centro Popular de Cultura
EA – Escola de Assentamento
ECOR – Escola Comunitária Rural
EFA – Escola Família Agrícola
ENA – Encontro Nacional de Agroecologia
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ETE – Escolas Técnicas Estaduais
FETAG/RS – Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Rio Grande do Sul
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEP – Fundação de Ensino e Pesquisa da Região Celeiro
FUNACI – Fundação Padre Antônio Dante Civiero
FUNDEPAR – Fundação para o Desenvolvimento do Estado do Paraná
GPS – *Global Positioning System* (Sistema de Posicionamento Global)
GT – Grupo de trabalho
HC – Habilidades de Convivência
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo
INCAPER – Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC – Linguagens e Códigos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MCP – Movimento de Cultura Popular
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MHD – Materialismo Histórico Dialético
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR – *Maison Familiale Rurale*
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização não Governamental

PA – Pedagogia da Alternância
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PE – Plano de Estudos
PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PJR – Pastoral da Juventude Rural
PPJ – Projeto Profissional Jovem
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM – Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo
REFFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
SAF – Sistema Agroflorestral
SCIR – Secretariado Central de Iniciativa Rural
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED – Secretaria Estadual da Educação
SUDENE – Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNMFR – União Nacional das *Maisons Familiales*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ORIGEM, DESENVOLVIMENTO, PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS	27
2.1 O NASCIMENTO DAS CASAS FAMILIARES RURAIS NA FRANÇA	28
2.2 REFLEXÕES PEDAGÓGICAS INICIAIS SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	35
2.3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E CASAS FAMILIARES RURAIS	41
2.4 DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL ..	52
2.5 PRINCÍPIOS E INSTRUMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	60
2.6 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E TEMPORALIDADE	74
2.7 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	77
2.8 CRÍTICA AO ECLETISMO EPISTEMOLÓGICO	97
2.9 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO	101
3 EDUCAÇÃO, SEMIFORMAÇÃO E PRÁXIS	117
3.1 DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO, INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO.....	118
3.2 SEMIFORMAÇÃO: O COLAPSO DA FORMAÇÃO CULTURAL.....	125
3.3 EXPERIÊNCIA, TEMPORALIDADE E EDUCAÇÃO	134
3.4 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO	145
3.5 PEDAGOGIA NEGATIVA, MEDIAÇÃO E AUTORIDADE.....	154
3.6 PRÁXIS.....	175
3.7 HISTÓRICO DA CONSCIÊNCIA SOBRE A PRÁXIS	185
3.8 RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁXIS	190
3.9 PRÁXIS, CONHECIMENTO E REALIDADE.....	195
3.10 RELAÇÃO ENTRE SUJEITO E OBJETO	200
3.11 REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO TEÓRICA.....	206
3.12 CONCEPÇÃO DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁXIS	210
3.13 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DO CONCEITO DE PRÁXIS.....	225
4 ESTUDO DE CASO: ANÁLISE DOS OBJETIVOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE CURSO E DE ENTREVISTAS COM MONITORES E ESTUDANTES	229
4.1 ANÁLISE DO ÍTEM “OBJETIVOS” DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE CURSO	230
4.2 CATEGORIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM MONITORES	244
4.2.1 ALTERNÂNCIA: MÉTODO E PRÁTICAS.....	246
4.2.1.1 Concepção sobre Pedagogia da Alternância	246
4.2.1.2 Autores que fundamentam a prática pedagógica na visão dos monitores.....	250
4.2.1.3 Processo ensino-aprendizagem	252
4.2.1.4 Instrumentos pedagógicos.....	261
4.2.1.5 Interdisciplinaridade.....	267

4.2.1.6	Temporalidade: tempo comunidade e tempo escola.....	272
4.2.2	TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	280
4.2.2.1	Finalidades educativas	280
4.2.2.2	Educação profissional.....	284
4.2.2.3	Atuação dos jovens no meio	290
4.2.3	<i>ETHOS</i> EDUCATIVO	295
4.2.3.1	Relações interpessoais	295
4.2.3.2	Relação entre Família e Escola.....	300
4.2.3.3	Bases culturais gerais	305
4.2.3.4	Cultura camponesa.....	309
4.2.4	EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES.....	311
4.2.4.1	Vida no campo	311
4.2.4.2	Desenvolvimento do meio rural.....	314
4.3	CATEGORIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM ESTUDANTES	317
4.3.1	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: MÉTODO E PRÁTICAS.....	320
4.3.1.1	Concepção sobre Pedagogia da Alternância	320
4.3.1.2	Processo Ensino-aprendizagem	322
4.3.1.3	Instrumentos Pedagógicos	327
4.3.1.4	Interdisciplinaridade	331
4.3.1.5	Temporalidade: tempo comunidade e tempo escola.....	333
4.3.2	TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	340
4.3.2.1	Finalidades educativas	340
4.3.2.2	Educação Profissional	343
4.3.2.3	Atuação dos jovens no meio	349
4.3.3	<i>ETHOS</i> EDUCATIVO	353
4.3.3.1	Relações interpessoais	353
4.3.3.2	Desenvolvimento de valores	357
4.3.3.3	Relação entre Família e Escola	360
4.3.3.4	Bases culturais gerais.....	363
4.3.3.5	Cultura camponesa.....	369
4.4	EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES	372
4.4.1	Vida no campo	372
4.5	ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE O ITEM “OBJETIVOS” DO PPP E AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS	375
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	381
6	REFERÊNCIAS	394

1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância teve origem na França na década de 1930, foi disseminada pela Europa e trazida para o Brasil no final dos anos 1960, por via de um movimento filantrópico religioso ítalo-brasileiro, que tinha como objetivo a melhoria de condições de vida dos sujeitos do campo, que viviam em situação precária naquela época. Nos anos iniciais foi desenvolvida a alternância informal, com cursos de dois anos de duração; na década de 1970 instituiu-se a escolarização formal supletiva em alternância; a partir de 1980 a escolarização regular foi implementada; em 1990 houve um fortalecimento das associações regionais; nos anos 2000 a expansão do ensino médio integrado e profissionalização (NOSELLA, 2019). Nessa trajetória dos CEFFAs¹, Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância, a organização de entidades regionais e de uma entidade nacional, fomenta discussões para efetivar o que se constitui atualmente em um movimento pedagógico. Esta concepção de movimento decorre da ampla participação dos sujeitos envolvidos no processo: alunos, famílias, monitores, gestores, pesquisadores e colaboradores, que trocam experiências e refletem coletivamente sobre essa “[...] forma de aprender e ensinar em outros espaços e tempos” (ZAMBERLAM, 2019, p. 6).

As questões presentes desde o início referiam-se à necessidade de associar o aprendizado dos estudantes à vida no campo, favorecendo o sentimento de pertença, valorização da cultura camponesa e o desenvolvimento socioeconômico das famílias. A alternância de tempos e espaços, escola e propriedade rural/meio socioprofissional, foi uma maneira de organizar o processo educacional, que, ao longo do tempo, estruturou-se por intermédio de instrumentos metodológicos próprios. Estes proporcionam uma dinâmica baseada na pesquisa e experiência dos estudantes, que devem observar e levantar dados sobre seu próprio meio, relacioná-los aos conteúdos escolares, para gerar ações transformadoras. O conteúdo trabalhado na escola é definido por temas geradores e “[...] subtemas relativos à realidade social, política, econômica, cultural e ambiental

¹ De acordo com Begnami (2019b), no Seminário Latino-Americano da Pedagogia da Alternância, realizado no ano de 2001, em Puerto Iguazú, Argentina, chegou-se a um consenso acerca da denominação CEFFA, para ser utilizada no Brasil, tratando-se de um “[...] fórum político e pedagógico, representativo das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECORs)” (BEGNAMI, 2019b, p. 21). O nome *Maison Familiale Rurale* (MFR) originário na França, foi traduzido para o mundo sob diversas nomenclaturas. Utilizaremos o termo CEFFA, de modo geral, ao longo do trabalho e, quando necessário, usaremos o termo específico à realidade tratada.

regional ou local [...]” (UNEFAB, 2019, p. 8), que compõem um Plano de Formação, próprio a cada escola, de acordo com o contexto dos alunos. Este tem relação com a formação geral e profissional. Busca-se a “[...] integração entre a realidade dos jovens e a realidade acadêmica” (UNEFAB, 2019, p. 5/6).

As discussões teóricas para o embasamento foram realizadas de modo concomitante, sendo que as influências trazidas de autores franceses, fundamentados basicamente no Humanismo, associadas ao pensamento de Paulo Freire, preponderaram por algum tempo, porém esta é uma questão em aberto, acarretando em um ecletismo epistemológico, evidenciado nas produções científicas sobre o tema. A crítica à Pedagogia Tradicional norteia o debate atual e as teorias baseadas em “pedagogias ativas”, centradas nos educandos, atores de sua própria aprendizagem, têm sido pautadas.

O objeto de estudo da presente tese é a Pedagogia da Alternância, que será analisada mediante um estudo de caso de um curso de educação técnica profissionalizante em agropecuária integrado ao ensino médio, sob os princípios dessa pedagogia.

A proposta educacional da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs é de formação integral dos sujeitos e desenvolvimento do meio, sendo estes os “pilares de finalidade”, por meio da alternância e associação das famílias, “pilares meio”.

Trabalhos com este recorte, curso técnico profissionalizante em agropecuária, sob os princípios de alternância, demonstram questões paradoxais em relação às finalidades educacionais e a efetivação dessa experiência. A construção de saberes teóricos e práticos pelo próprio estudante, o aluno como centro do processo pedagógico, a educação voltada para competências profissionais, a diversidade na formação técnica e execução de projetos produtivos, são questões comuns em análises que valorizam a educação técnica direcionada à qualificação profissional (FROSSARD, 2014; QUEIROZ, 2004; PACHECO, 2010). Pretendemos refletir, ao longo da tese, se esta concepção estaria orientada à adaptação.

A discussão sobre formação geral e técnica, traz interpretações variadas. A carga horária direcionada a disciplinas ligadas à escolarização chega a ser vista como um fator prejudicial ao aprendizado de um número maior de técnicas (QUEIROZ, 2004). Outros autores consideram que as disciplinas consideradas universais seriam emancipatórias, mencionam a necessidade de se pensar em educação técnica de modo articulado à ética e

avaliam que o CEFFA seria um espaço com potencial de discussão e aprofundamento de estudos para o esclarecimento dos alunos (SANTOS, 2006; SILVA, 2006).

A visão de que a educação profissional sob os princípios da alternância possibilita o desenvolvimento sustentável para a continuidade da agricultura familiar como um meio de subsistência das famílias dos jovens, sendo considerada essa provisão, condições básicas: alimentação, moradia, vestuário e acesso a meios de transporte (CRUZ, 2014), nos remete aos objetivos iniciais da Pedagogia da Alternância quando chegou ao Brasil, de melhoria nas condições de vida das populações rurais. Devemos nos aprofundar sobre o significado dessa questão, em termos de finalidades educacionais, para pensarmos se a formação está condicionada à mera reprodução da vida ou emancipação, individual e social. Se a prática pedagógica concebe a educação do sujeito para algo específico ou se deve proporcionar o desenvolvimento das potencialidades dos alunos (SILVA, 2006), visto que a formação integral compõe um dos pilares da Pedagogia da Alternância, são aspectos a serem debatidos.

A relação entre a educação técnica e a agricultura familiar é vista como importante possibilidade econômica e social para as comunidades rurais, um meio de se conseguir o desenvolvimento local sustentável. O tipo de produção das famílias também é discutido nos trabalhos, que constata que a demanda do mercado direciona o processo, acarretando, muitas vezes, em decréscimo no cultivo variado de alimentos, decorrente da valorização do setor pecuário, por exemplo, fato que prejudica o próprio andamento das atividades escolares, visto que muitos CEFFAs dependem da doação de produtos alimentícios para consumo cotidiano dos sujeitos. A falta de diversidade é atribuída à aspectos individualizados, como a acomodação dos camponeses a benesses da tecnologia moderna, como alimentos enlatados e televisão, por exemplo (CRUZ, 2014). Esse modo de organização de trabalho no meio rural está circunscrito ao mercado e às mesmas condições de aviltamento da classe trabalhadora, de modo geral, portanto, a práxis social deve ser elucidada.

A concepção de execução de projetos associados à agricultura familiar pode estar direcionada à peculiaridade de alunos pertencentes a famílias que possuem terra e que ainda têm condições de continuar o trabalho agropecuário nas propriedades, preterindo muitas famílias que não têm mais como dividir as terras entre os filhos (CRUZ, 2014), e alunos dos CEFFAs que vivem na cidade ou, ainda, cujos pais são meeiros ou empregados de sítios e fazendas.

A visão da Pedagogia da Alternância como uma prática que favorece a interação entre agricultores familiares, colaboradores e o CEFFA, em uma dinâmica que retroalimenta o processo educativo de alunos e famílias, aponta algumas dificuldades. A adesão de agricultores aos “pacotes” das grandes empresas da área de agropecuária para a compra de sementes, agrotóxicos e fertilizantes químicos é um desafio para os educadores. Estas famílias são resistentes a propostas educativas de meios alternativos de produção, de base agroecológica ou orgânica, por exemplo. As análises apontam que espera-se que, no decorrer do trabalho, mesmo que a médio ou longo prazo, haja modificação dessa realidade, por meio do resgate de tradições camponesas para contrapor à dependência de tecnologia de grandes empresas (FROSSARD, 2014). Esta visão revela indícios de resistência, distante de mudanças estruturais, diante do crescimento geral do monopólio dessas organizações e degradação global do meio ambiente.

A Pedagogia da Alternância é vista como uma possibilidade de resistência cultural frente à hegemonia neoliberal, à lógica da produtividade, concentração de terras e poder. A formação para a cidadania e transformação da realidade por meio de resgate de valores humanistas, de construção coletiva, é idealizada (QUEIROZ, 2004). Desenvolveremos reflexões, ao longo da tese, sobre a importância da resistência, como pontua Adorno (1995b), sendo necessária a crítica sobre a estrutura social capitalista, por meio de fundamentos teóricos que possibilitem o diagnóstico da realidade.

Ao contextualizarmos nossa análise por meio da Teoria Crítica da Sociedade, refletiremos sobre a necessidade de realizarmos uma investigação sobre a práxis social capitalista.

Horkheimer (1987) coloca a importância do diagnóstico do tempo presente, de modo contextualizado. Sob o aspecto epistemológico a teoria deve demonstrar a construção histórica do objeto, de acordo com a materialidade da sociedade. O sentido ético-político de não neutralidade em relação à sociedade de classes, em unidade dinâmica com a classe dominada, leva a Teoria Crítica à não conformação com a organização estrutural do capitalismo.

Por se tratar de um curso técnico sob os princípios da Pedagogia da Alternância, reflete-se, constantemente, sobre a práxis, no sentido da proposição de que a realidade concreta fundamenta os estudos teóricos e possibilite transformações no contexto dos sujeitos. Temos, como exemplo, um dos pressupostos do Movimento da Juventude

Agrícola Católica (JAC), a “[...] metodologia do Ver–Julgar–Agir” [...] (GIMONET, 2007, p. 23), como um dos embasamentos da prática pedagógica em alternância.

O conceito de práxis deve ser compreendido na complexidade da realidade social, na relação dialética entre indivíduo e sociedade, no âmbito do particular, e na relação entre indivíduo e gênero humano, no sentido universal, como um fator que sustente a própria práxis pedagógica. Partindo do preceito da obra *Dialética do Esclarecimento*, de Horkheimer e Adorno (1985), de que a ciência moderna, pautada na racionalidade instrumental, ao invés de encaminhar à humanização leva a humanidade para a barbárie, devemos pensar no contexto atual, nas formas de dominação da natureza e dos próprios sujeitos. A estrutura capitalista que alicerça a socialização é reafirmada pela Indústria Cultural², que repete a mesma racionalidade e tem como consequência a perda da experiência verdadeiramente humana (ADORNO, 1995a).

O problema da práxis, segundo Adorno (1995a, p. 203) é que “[...] a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual [...]”, culmina na “[...] práxis danificada [...]”. O contexto de exacerbação do pragmatismo, que coloca a teoria em segundo plano, supervaloriza a práxis³. Há um entrelaçamento entre o problema da práxis e o problema do conhecimento, pois há um esvaziamento de conceitos.

A ideologia de que a realidade se transforma constantemente, na verdade, refere-se apenas ao aspecto econômico, da necessidade de expansão do capital, no entanto a estrutura social permanece a mesma. Proposições teóricas diferenciadas dessa visão são desprezadas, visto que se desviam do propósito reprodutivo. Adorno (1995a) questiona que a ausência de reflexão sobre a práxis nos leva a ter dificuldades de saber o que fazer. Há uma relação dialética entre a perda da autorreflexão e o modo de funcionamento da sociedade, agravado com as finalidades práticas e aversão à teoria enquanto imposições sociais.

² Horkheimer e Adorno (1985) consideram que a produção cultural segue a mesma lógica da fabricação de objetos, a arte se tornou mercadoria, e mistifica as massas, no sentido de padronizar os sentidos humanos, no processo de apropriação dos bens simbólicos. O próprio consumidor torna-se objeto do sistema, visto que há um controle da consciência individual.

³ No texto de Adorno “Notas marginais sobre teoria e práxis” (1995a), que analisaremos com mais detalhes no capítulo 2, a palavra “práxis” é priorizada em detrimento de “prática”, pois o autor pressupõe que as relações capitalistas fragmentam o conhecimento da realidade e a práxis, em si, é cindida, carente de reflexão.

O potencial da teoria é de transformação desde que não esteja ligada à necessidade imediata de ação, pois implica em não adaptação ao que está posto.

Isto assume incalculável relevância para a relação entre teoria e práxis. [...] Sempre que alcança algo importante, o pensamento produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele. Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado [...]; desde o primitivo, que reflete de que modo poderá proteger seu fogo da chuva ou onde esconder-se do temporal, até o iluminista, que constrói mentalmente a maneira como a humanidade, no interesse de sua autoconservação, pode sair da menoridade da qual ela mesma é a culpada (ADORNO, 1995a, p. 210).

Todo pensamento tem um “[...] ‘telos’ prático” (ADORNO, 1995a, p. 210), mesmo conceitos abstratos. Porém, a racionalidade instrumental pressupõe uma identidade imediata entre sujeito e objeto, que não leva em consideração as múltiplas determinações e o processo socio-histórico de construção da realidade social e visualiza uma unidade entre teoria e práxis. Adorno (1995a) coloca que estas são polos de uma mesma unidade, porém enfatiza que há necessidade de uma interpretação do mundo para transformá-lo. Devemos questionar o mundo administrado para compreender sua totalidade e refletir sobre a relação entre meios e fins. A primazia da práxis dificulta a clareza sobre as finalidades, porque estas estão alienadas do sujeito. “Os meios independizaram-se até o extremo. Enquanto servem irrefletidamente aos fins, alienaram-se destes” (ADORNO, 1995a, p. 216).

A humanidade vive em uma situação degradante no sistema capitalista e não questiona sua estrutura e Adorno (1995a, p. 214) reflete que “[...] uma práxis oportuna seria unicamente a do esforço de sair da barbárie [...]” e renuncia qualquer tipo de violência que perpetue o ciclo existente. A coisificação da consciência dificulta as experiências, sendo este o modelo do instrumentalismo burguês, decorrente da realidade social objetiva, e os sujeitos seguem realizando práxis falsas. O autor questiona o motivo da aceitação passiva de “[...] uma irracionalidade sempre destrutiva [...]” (ADORNO, 1995a, p. 219) e o quanto essa sociedade atribui ao homem individual a responsabilidade sobre os fins.

Podemos questionar se as finalidades educacionais do curso técnico em agropecuária articulado ao ensino médio estão voltadas à visão pragmática de melhoria das condições de vida da família, aumento de produtividade e lucratividade, aprendizagem de novas técnicas e educação para a competência profissional, em conformidade com a reprodução da sociedade atual, uma práxis alienada. Ao pensarmos

na prática pedagógica em alternância e a necessidade de partir da realidade do educando, questionamos se as condições de barbárie da realidade capitalista são consideradas. Outro aspecto a ser aprofundado refere-se à relação entre teoria e práxis, em termos de conteúdos escolares formativos, se estão direcionados ao esclarecimento e emancipação humana.

Arelada à questão das finalidades educacionais da educação técnica profissionalizante em agropecuária, devemos refletir sobre os aspectos ético-políticos da Pedagogia da Alternância, considerada uma educação emancipatória (TELAU, 2015; GIMONET, 2007; NOSELLA, 2012; BEGNAMI, 2019a). Partindo da consideração de Adorno (1995a, p. 214), já exposta anteriormente, de que “uma práxis oportuna seria unicamente a do esforço de sair da barbárie”, ampliaremos a discussão com as considerações do autor, por meio de suas reflexões sobre *Educação e Emancipação* (1995b).

A emancipação humana é uma questão complexa e compõe as discussões sobre educação de modo polissêmico. Consideramos o pressuposto da Teoria Crítica da Sociedade, de necessidade de aprofundamento no diagnóstico da realidade para compreender os obstáculos à emancipação, por meio do comportamento crítico (NOBRE, 2004), para refletirmos sobre o papel da educação.

A contestação, resistência e autorreflexão crítica são aspectos levantados por Adorno (1995b) para pensar a educação pela via da negatividade, sob o imperativo de que a formação ético-política impeça que Auschwitz se repita⁴. Auschwitz é uma constelação histórico-social que inclui a frieza, a confluência entre técnica e destrutividade, os mecanismos pelos quais a violência é tornada norma cotidiana, entre outros aspectos. Esse evento histórico é um marco porque, a partir de Auschwitz e da bomba de Hiroshima, se torna explícito que a humanidade é capaz de se autodestruir e toda educação deveria tornar as pessoas conscientes disso.

Adorno (1995b) enfatiza a necessidade de que a educação escolar negue a estrutura social que ainda permite atos de barbárie e sujeitos coniventes nesse processo.

⁴ A reflexão do autor extrapola os atos de terror ocorridos nos campos de concentração da segunda guerra mundial à barbárie cotidiana do capitalismo, à estrutura social que possibilitou aquela ocorrência e ainda é reproduzida.

Isto inclui a crítica a concepções pedagógicas que direcionam o processo educativo de modo positivo, que presumem “receitas” a serem seguidas, de modo idealizado, sem levar em consideração as contradições da realidade concreta.

O olhar histórico na compreensão da relação entre passado e presente é fundamental, porém as noções de futuro associada à “progresso”, assim como de passado como ideal, são ideológicas. A elaboração do passado, de forma crítica, é fundamental para a emancipação dos sujeitos e Adorno (1995b) questiona a sociabilidade na estrutura capitalista e a conservação de mecanismos psíquicos relacionados à preconceitos e ódio ao diferente, como um sintoma social que deve ser desvelado. O autor enfatiza que “[...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental: as condições que geram esta regressão. [...] Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo” (ADORNO, 1995b, p. 119).

A memória se esvai diante das necessidades práticas criadas por este sistema e a racionalidade instrumental, da crença de que o domínio humano sobre as forças da natureza e sobre si mesmo possibilitem a libertação dos infortúnios (HORKHEIMER; ADORNO, 1985), se instaura no funcionamento da sociedade. A experiência dos sujeitos se torna efêmera e a massificação é imposta. As dificuldades de mudanças objetivas decorrem da introjeção das próprias condições que alicerçam a estrutura, ou seja, é um processo de retroalimentação, que opera ideologicamente, na crença de que a vida em sociedade está dada e que cabe ao sujeito individual criar condições próprias de existência e, caso não consiga, é culpabilizado. Os entraves à participação efetiva na democracia estão relacionados à formação da subjetividade na sociedade capitalista, esvaziada de experiências genuínas (ADORNO, 1995b).

Ao pensarmos em educação para a emancipação pela via da negatividade, a dimensão subjetiva dos educandos deve ser enfatizada, não porque ela seja a mais fundamental, mas porque a mudança das condições objetivas não parece em vias de se realizar. Adorno (1995b) aponta a necessidade de identificar os mecanismos que permitiram a existência de pessoas que executaram os atos de barbárie nos campos de concentração do nazismo para “[...] impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos” (ADORNO, 1995b, p. 121). A autorreflexão crítica é a essência desse processo, no sentido de buscarmos o que nos leva a ter sentimentos de ódio e preconceito. A escuta ao conflito e a abertura ao pensamento dialético são aspectos fundamentais da prática

pedagógica que se proponha a ser emancipadora. As origens e causas das tensões sociais devem ser debatidas sob os diversos prismas existentes, no sentido de formar uma consciência verdadeira, estabelecendo-se o vínculo com a cultura e o conhecimento. A experiência e a memória devem ser estimuladas como resistência às relações coisificadas da sociedade capitalista. A educação crítica possibilita o esclarecimento racional para a auto-percepção e percepção do outro (ADORNO, 1995b).

A proposta de educação emancipadora pela via da negatividade apresentada por Adorno (1995b) nos leva a questionar a prática pedagógica em alternância na educação profissional técnica em agropecuária integrada ao ensino médio. Questionamos se a Pedagogia da Alternância favorece a autorreflexão crítica e formação de uma consciência verdadeira ou se considera a educação profissionalizante um meio de capacitação para inserção no mercado de trabalho. Indagamos se há questionamentos por parte dos educadores dos CEFFAs sobre o modo como se configura a subjetividade na sociedade capitalista, na qual as relações coisificadas dificultam experiências genuínas dos sujeitos e esvaecem a memória individual e coletiva. Em relação à dimensão da experiência, devemos analisar se o ponto de vista da Pedagogia da Alternância a considera na imediaticidade da práxis capitalista, em sentido pragmático, ou se há um aprofundamento de acordo com o que propõe Adorno, de construção de uma consciência verdadeira, que estabeleça elaborações entre passado e presente.

Procuramos levantar questões gerais a partir das problematizações relacionadas à educação técnica profissionalizante em agropecuária sob princípios da Pedagogia da Alternância e considerações sobre práxis, educação e emancipação a partir de Adorno, que nortearão a análise da presente tese.

Pretendemos delinear a análise de nosso objeto, partindo da premissa de que as pretensões da Pedagogia da Alternância devem ser confrontadas com a efetivação da prática pedagógica, baseando-nos na proposição de Adorno. "Apenas na contradição entre o ser e aquilo que ele afirma ser, a essência se deixa apreender" (ADORNO, 2009, p.114).

O objetivo geral deste trabalho é: refletir criticamente sobre as concepções, os princípios e fundamentos da Pedagogia da Alternância na educação técnica profissionalizante em agropecuária.

Os objetivos específicos são:

- Analisar os preceitos propostos pela Pedagogia da Alternância relacionando-os à concepção de práxis da Teoria Crítica da Sociedade;
- Identificar se a educação técnica em agropecuária integrada ao ensino médio sob os princípios da Pedagogia da Alternância, possui direcionamento à autorreflexão crítica e à reflexão sobre aspectos ético-políticos no sentido emancipatório, diante da estrutura social capitalista e da racionalidade instrumental;
- Avaliar se os fundamentos pedagógicos propostos para embasar a prática pedagógica em alternância orientam uma educação emancipatória.

A investigação e análise das condições objetivas da sociedade são preceitos teórico-metodológicos da Teoria Crítica da Sociedade. A vinculação da teoria à práxis é enfatizada e as pesquisas sob esta fundamentação devem evidenciar a “[...] crítica imanente da ordem social ‘danificada’” (GOMES, 2017, p. 354). Para efetivar a análise propomos o Estudo de Caso como metodologia de pesquisa. Parte-se de uma realidade singular, sem perder de vista o contexto em que está inserida. Como abordagem de análise de dados utilizaremos a construção de categorias descritivas e análise categorial a partir do aprofundamento teórico que poderá fornecer a base de conceitos (LUDKE; ANDRÉ, 2014).

Os dados coletados são compostos por: recorte de bibliografia relevante sobre a Pedagogia da Alternância; item “Objetivos” do projeto político pedagógico de um curso de educação técnica profissionalizante em agropecuária integrado ao ensino médio e entrevistas com 4 (quatro) estudantes do 4º (quarto) ano e 4 (quatro) professores do referido curso.

Desenvolveremos a tese partindo da hipótese de que a consecução dos ideais emancipatórios da Pedagogia da Alternância é dificultada em função de uma base material e cultural que sustenta a práxis social capitalista alienada, que produz e reproduz concepções pedagógicas ideológicas e idealistas.

As problematizações da presente tese decorrem de minha atuação enquanto docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFES, Universidade Federal do Espírito Santo, realizado em regime de alternância, e do contato com Escolas Famílias Agrícolas de Ensino Médio Técnico Profissionalizante em Agropecuária. A forma de organização dos estudantes, relacionada a uma participação democrática e a

prática pedagógica diferenciada me levaram a buscar o histórico dessa Pedagogia e o interesse em pesquisar as concepções dos próprios sujeitos da escola do campo. A escolha de uma Escola Família Agrícola ligada ao MEPES, para o estudo de caso, ocorre no intuito de aproximação à realidade da experiência pioneira e seus desdobramentos no Brasil.

O primeiro capítulo desta tese discorre sobre o histórico, princípios, instrumentos e fundamentos da Pedagogia da Alternância. Demonstramos que essa prática pedagógica surge no contexto social francês, no período entreguerras, expande-se para vários países e chega ao Brasil pela atuação de um padre jesuíta italiano. As reflexões sobre os princípios que norteariam o cotidiano das atividades foram concomitantes à sua implementação e expansão, sendo a ênfase, em todos os momentos, a de que os jovens permanecessem no campo, junto às famílias, auxiliando no trabalho rural e aprimorando a produção por meio dos conhecimentos adquiridos na escola. As fundamentações em teorias pedagógicas são ecléticas, prevalecendo a crítica à educação tradicional e busca de pedagogias ativas, fundadas na centralidade do processo pedagógico no aluno. Discutiremos que a diversidade de proposições perde o sentido crítico necessário ao objetivo de uma educação emancipatória.

O segundo capítulo apresenta elementos teóricos da Teoria Crítica da Sociedade para embasar a análise. Procuramos desenvolver os questionamentos que Horkheimer e Adorno (1985) levantam sobre a Dialética do Esclarecimento, de pensarmos sobre os motivos que levam a sociedade moderna à destruição quando a razão iluminista propunha a humanização. A racionalidade instrumental está no cerne desse processo e a crença de que o domínio sobre a natureza levaria a emancipação nos conduz à barbárie. Trouxemos discussões sobre a perda da experiência e das tradições, a semiformação, o declínio da autoridade na pedagogia e a temporalidade na sociedade contemporânea, aspectos estes articulados ao modo de funcionamento tecnológico que atua enquanto um sistema técnico político. Encerramos esse capítulo com a proposição de uma reflexão dialética sobre práxis, no sentido de compreender a práxis alienada capitalista para embasamento da práxis pedagógica em alternância.

No terceiro capítulo apresentamos o estudo de caso de um curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, por meio da análise de um dos itens do projeto político pedagógico do curso, os “Objetivos” e análise de entrevistas com quatro estudantes e quatro professores do referido curso. Buscamos fazer uma composição de

dados, por meio de análise de conteúdo, com o referencial teórico-metodológico da Teoria Crítica da Sociedade. Buscamos compreender a relação entre os objetivos traçados por este projeto e o que se efetiva na prática pedagógica em alternância, mediante a avaliação das experiências vividas pelos sujeitos, representadas por suas falas durante as entrevistas.

Consideramos a relevância do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio sob os princípios da Pedagogia da Alternância em consonância com as discussões sobre a Educação do Campo no Brasil. Trata-se de uma proposta elaborada pelos próprios camponeses, de acordo com as demandas enfrentadas por essa população, principalmente o descaso do Estado com a educação no meio rural. As conquistas legais e a ampliação desse movimento pedagógico demonstram sua importância. Pretendemos, com a presente tese, contribuir para o debate crítico da Pedagogia da Alternância.

2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ORIGEM, DESENVOLVIMENTO, PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS

A Pedagogia da Alternância é uma prática pedagógica iniciada no Brasil na década de 1960 e atualmente constitui-se em um movimento pedagógico que congrega experiências diferenciadas pelo território nacional. Ao longo de sua história estabeleceu instrumentos, princípios e fundamentos próprios que serão problematizados neste trabalho, cujo objeto é a Pedagogia da Alternância, analisada por meio de um curso técnico profissionalizante em agropecuária integrado ao ensino médio, do movimento das EFAs, Escolas Famílias Agrícolas.

O processo de implementação da Pedagogia da Alternância ocorreu a partir da necessidade de escolarização de jovens camponeses que almejavam uma educação vinculada ao trabalho e à vida no campo. Essa prática pedagógica nasceu em meados dos anos 1930, na França e contou com a participação de movimentos sociais urbanos e rurais, teve uma expansão significativa pelo mundo e chegou ao Brasil na década de 1960.

O conceito Pedagogia é utilizado desde o início do movimento e buscamos problematizar aspectos relacionados à sua forma de organização escolar, princípios e fundamentos. Nóvoa (1996) discorre sobre a importância da historicidade na reflexão pedagógica para a clareza sobre a construção de discursos científicos advindos da ampliação de grupos de especialistas e sistemas na área da Educação. Até o século XIX a Pedagogia era considerada uma prática, com técnicas e métodos de ensino, quando passou a contemplar aspectos teóricos que incluem reflexões comparadas, conhecimentos históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos.

Para Cambi (1999) o aspecto social e a leitura crítica da educação são aspectos centrais para a “[...] consciência histórica” (CAMBI, 1999, p. 19) e compreensão dos “[...] processos educativos reais” (idem, p. 22). O autor pontua que a partir da segunda metade do século XX a Pedagogia se insere na denominada Ciência da Educação e passa a aprofundar-se sob reflexões epistemológicas e históricas.

Buscamos a definição no Dicionário Breve de Pedagogia, de Marques (2000, p. 102):

Pedagogia - designa a ciência da educação das crianças e arte e a técnica de ensinar. De uma forma mais geral, a pedagogia é a reflexão sobre as teorias, os modelos, os métodos e as técnicas de ensino para lhes apreciar o valor e lhes procurar a eficácia. A pedagogia destina-se a

melhorar os procedimentos e os meios com vista à obtenção dos fins educacionais.

Ao refletirmos sobre o conceito de Pedagogia buscamos realizar uma breve exposição sobre o histórico da Pedagogia da Alternância levantando questionamentos sobre as proposições teórico-metodológicas que a embasam.

2.1 O NASCIMENTO DAS MAISONS FAMILIALES RURALES NA FRANÇA

O cenário sociopolítico da França na década de 1930, local de origem da Pedagogia da Alternância, era de intenso debate promovido por movimentos sociais, que vinham se organizando desde o final do século XIX, sobre questões da classe trabalhadora urbana e agrária, que culminou na criação de três revistas: “Boletim da Cripta”, “A Revista” e “O Sulco” (QUEIROZ, 2004). No ano de 1899 consolidou-se o *Mouvement du Sillon*⁵, associado a reuniões de estudantes jovens católicos que vislumbravam no catolicismo uma possibilidade de embasamento para lidar com as questões sociais, um “[...] cristianismo social” (CHARTIER, 2003 apud MIRANDA, 2019).

Os círculos e congressos do movimento passaram a contar com a presença ativa de agricultores, que levavam questões referentes às dificuldades do meio rural, resultando na criação do Sulco Rural em 1904, em um congresso da cidade de Lyon. A participação de sacerdotes católicos, como Gabriel Davot e do padre parlamentar Lemire impulsionou a discussão pública da questão rural e o lançamento da revista mensal “Boa Terra” favoreceu a disseminação das discussões na época (MIRANDA, 2019; QUEIROZ, 2004).

De acordo com Queiroz (2004), um dos marcos importantes para reflexões sobre as questões educacionais no contexto rural francês foi o I Congresso Nacional Rural do *Sillon*, em Laumes-Alésia, em 1908, que demonstra a estruturação do movimento de jovens agricultores que vislumbravam a necessidade da formação a partir da relação entre teoria e prática e da consolidação de cooperativas e sindicatos.

⁵ Movimento “O Sulco” teve como um dos fundadores e referência o jornalista Sangnier (1873-1950) com atuação direta com o povo, por meio de encontros e palestras, conjugando a fé cristã a ideais republicanos, direcionado à educação popular, em oposição ao conservadorismo católico e republicanismo anticlerical. Os círculos de reflexão se expandiram pela França. “[...]No início do século, existiam mil círculos em todo o país que reunia operários, empregados, profissionais liberais, eclesiásticos e patrões” (QUEIROZ, 2004, p. 64).

O distanciamento do movimento em relação à igreja aconteceu pela ordem do papa Pio X aos padres e seminaristas para que o abandonassem, em 1910. O teor político do Sulco Rural foi intensificado através das reuniões de estudo e discussões, formalizando-se em uma instituição sindical.

[...] o Secretariado Central de Iniciativa Rural⁶ – SICR - foi fundado em 10 de novembro de 1920, a partir da ideia lançada anos antes, por Henri Lhoste e Albert Fabre e após um trabalho de preparação e reflexão. Para CHARTIER o surgimento do SCIR, em 1920, foi possível graças ao trabalho e a organização do Sulco Rural e de outros movimentos e correntes de pensamento, entre as quais as Semanas Sociais, o personalismo de Emanuel Mounier, o Movimento Republicano Popular, a Juventude Agrária Católica, entre outros. O Secretariado Central de Iniciativa Rural tinha como objetivo contribuir com a organização e o desenvolvimento dos agricultores franceses e de seu meio. Para isso a formação, em vários níveis, se fazia imprescindível (QUEIROZ, 2004, p. 65).

Destacamos o processo de organização social pela união de várias correntes de pensamento da época e que tinha como objetivo melhorias de condições de vida na zona rural e, para isso, a formação se fazia premente tanto para a produção quanto para a gestão econômica das propriedades e para a organização coletiva. De acordo com Miranda (2019) as entidades participantes do SICR mantiveram-se autônomas, sem a pretensão de ampliar a uma organização massiva e sim contribuir para o desenvolvimento do campo. Autores destacam que a influência católica do movimento trazia uma preocupação com a formação e a dignidade das pessoas que viviam no campo e a organização democrática das instituições que participavam do movimento (MIRANDA, 2019; SANTOS, 2006; ESTEVAM, 2001).

O período entreguerras foi outra peculiaridade daquele contexto, o que implicava na necessidade de profissionalização dos agricultores, porém o Estado francês se isentou de proporcionar meios para a transformação da zona rural, caracterizada pela produção agrícola familiar (QUEIROZ, 2004). O avanço tecnológico no campo na década de 1920, crises no mercado de produtos agrícolas e a crise econômica mundial estavam acarretando em êxodo rural e pauperização dos camponeses (CALIARI, 2013; ESTEVAM, 2001; MIRANDA, 2019).

⁶ CHARTIER, 2003 apud MIRANDA, 2019 p. 40, esclarece que “[...] o termo Secretariado foi substituído por Sindicato e, desde o início, pelo *status* dessa organização do tipo sindical”.

Neste cenário, Jean Peyrat, agricultor membro do SICR e presidente do sindicato agrícola da comunidade Sérignac-Péboudou, expôs para o sacerdote da paróquia local que o filho se negara a frequentar a escola agrícola em outra localidade, mas queria ser agricultor. O padre Granereau⁷, também membro do SICR e o agricultor passaram a refletir sobre alternativas para aquela situação. A questão discutida por eles referia-se à realidade em que os jovens que optavam pelos estudos acabavam abandonando o campo e aqueles que desejavam trabalhar na zona rural ficavam impossibilitados de estudar. Diante da proposta de que o pároco se responsabilizasse pela educação do filho, Peyrat buscou outros interessados em participar da experiência, iniciada com quatro jovens (MIRANDA, 2019).

Queiroz (2004, p. 66/67) expõe a resolução daquele pequeno grupo de assumir uma forma de educação.

Numa importante reunião na casa de Jean Peyrat definiram que em alternância e sob a responsabilidade das famílias, os jovens teriam formação técnica, geral, humana e cristã e seriam inscritos nos Cursos Agrícolas por correspondência na Escola Superior de Agricultura de Purpan, em Toulouse.

Segundo o autor, o apoio de componentes do SCIR nessa empreitada estimulou um processo de reflexão sobre a formação dos camponeses e a criação de uma Seção de Aprendizagem Agrícola na entidade, que norteou a elaboração de um estatuto para que se formalizasse o início da primeira experiência em 1935.

Nosella (2012) ressalta que as discussões coletivas naquele contexto atrelavam os problemas do campo a educação e que deveria proporcionar “[...] uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais” (NOSELLA, 2012, p. 47). O autor enfatiza o aspecto empresarial daquele grupo de agricultores que tinha uma organização sindical e associativa, sendo que a participação do Estado e da iniciativa privada passaram a direcionar políticas de profissionalização dos jovens rurais para a modernização da agricultura francesa.

Na concepção de Nosella (2012) o padre Granereau buscou condições dignas para o homem que trabalhava na terra, tornando possível a concretização de “[...] uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com

⁷ O padre Granereau era filho de agricultores e já havia passado por situação semelhante quando teve que se afastar da zona rural para realizar seus estudos de seminarista (NOSELLA, 2012).

o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico” (NOSELLA, 2012, p. 45).

A ênfase dada pelo autor à originalidade do projeto demonstra que a educação dos sujeitos deveria estar ligada às necessidades imediatas daquele grupo específico e que indagações teóricas não compunham aquele universo. Na época, a posição da igreja católica, de que a educação deveria ser oferecida a todos indistintamente, na realidade propunha o ensino tradicional “[...] de matriz renascentista, inspirada num humanismo clássico já superado e totalmente alienado das mudanças sociais ocorridas” (NOSELLA, 2012, p. 46). O próprio padre exemplificava o latim como sendo um obstáculo para a obtenção do diploma. A alternativa proposta foi de reuni-los alguns dias por mês, de forma integral, e retornarem às propriedades para aplicar os conhecimentos e realizarem novas observações. Daí surge a denominação “alternância” (NOSELLA, 2012).

O contexto das reflexões pedagógicas da época era de influência da igreja sobre a formação educacional e o questionamento da sociedade burguesa sobre a necessidade de reformas nessa área. Os parâmetros das propostas estavam relacionados à racionalização, laicidade e a centralidade da escola na formação dos sujeitos (CAMBI, 1999). Conteúdos clássicos como o ensino do latim foram secundarizados para os sujeitos do campo, mas as escolas urbanas mantiveram estes estudos. A Pedagogia Tradicional era contestada naquele momento, assim como nos dias atuais, e os conteúdos formativos são aspectos a serem considerados nas reflexões sobre os meios e finalidades educacionais. Ao pensarmos sobre a profissionalização dos jovens do campo é necessário refletir sobre conhecimentos técnicos e a formação geral dos estudantes. Podemos questionar a quem servia a escola urbana e a escola do campo e se havia distinções em termos de formação, trazendo para nossa realidade atual. Na época, o ensino do latim não era oferecido aos camponeses e hoje a discussão sobre conteúdos formativos e que também possibilitem a continuidade de estudos por meio do acesso ao ensino superior, por exemplo, pode estar presente nas escolas do campo.

O padre Granerau utilizava como material didático cursos por correspondência de agricultura elaborados por uma instituição católica, sendo fundamentalmente relacionado à formação técnico-agrícola, e a formação geral seria realizada através de reflexões informais entre os jovens e o sacerdote. “Nesta reflexão, obviamente, entrava muito assunto religioso de formação humana e cultural sobre a vida do campo, sobre valores do campo etc.” (NOSELLA, 2012, p. 48).

Ficou estabelecido que os estudantes permaneceriam uma semana em sistema de internato na casa paroquial e três semanas na propriedade rural familiar, que os pais seriam responsáveis pelo desenvolvimento de atividades práticas e arcariam com os custos de alimentação dos filhos durante a semana de estudos (MIRANDA, 2019).

Ao final do primeiro ano foi crescente o interesse de outras famílias em matricular seus filhos para esse processo de aprendizagem e o SCIR contratou “[...] um jovem engenheiro, Jean Cambon, que havia saído da escola de agricultura de Purpan. Filho de camponeses já lecionava na escola livre de agricultores” (MIRANDA, 2019, p. 48). Foi o primeiro monitor⁸ e atuaria como um facilitador no processo de aprendizagem das técnicas agrícolas pelos jovens, visto que deveria orientar e considerar os conhecimentos que estes já tinham. Seria um avanço em relação à formação técnica e geral, pois o padre Granereau apenas replicava os processos indicados no material do curso agrícola por correspondência (CHARTIER, 2003 apud MIRANDA, 2019).

A participação familiar na manutenção, gestão e acompanhamento fazia parte do projeto e possibilitou o avanço das discussões e a concretização de uma cooperativa agrícola de produtores de ameixa (QUEIROZ, 2004). Em 1937, com um número crescente de alunos matriculados, foi decidido em assembleia que as famílias assumiriam a gestão da escola, através da Seção Regional, e compraram uma casa em Lauzun.

Assim, em 17 de novembro de 1937 iniciaram as atividades da primeira Casa Familiar. Criou-se na verdade um verdadeiro Centro de Formação com um total de quarenta alunos regulares e com alguns cursos noturnos para jovens de mais idade, com jornadas rurais mensais para as meninas e com a edição de um jornal, denominado “A Casa Familiar” (QUEIROZ, 2004, p. 69/70).

Até o ano de 1940 foram abertas mais duas escolas, nas quais os responsáveis passaram a desenvolver currículos próprios. As turmas foram ampliadas e o sacerdote buscou apoio governamental, atendido prontamente, pois a legislação possuía essa abertura e, desse modo, “[...] a experiência educacional incipiente colaborou com o governo na elaboração de uma lei de aprendizagem para os jovens do meio agrícola” (NOSELLA, 2012, p. 49). Com esta lei os jovens seriam aprendizes nas propriedades familiares e orientados pelos próprios pais (MIRANDA, 2019).

⁸ O termo “Monitor” designa uma função de facilitador e animador do processo de ensino-aprendizagem, da inserção social e profissional dos jovens, de modo a propiciar situações de observação e reflexão que levassem à autonomia dos sujeitos. O monitor atuava em parceria com os jovens, as famílias e os mestre de estágio (CHARTIER; LEGROUX apud QUEIROZ, 2004).

Portanto o poder público favoreceu a ampliação da experiência aproveitando-se da organização social e manteve a originalidade da proposta. O projeto foi amplamente difundido pelo país, com destaque ao início da participação feminina e organizações sindicais em torno das casas familiares.

Entre os anos 1940 e 1941 vários acontecimentos importantes revelaram a expansão da experiência: a criação da primeira Casa Familiar para moças, com trinta e cinco alunas, em Lauzun; a inauguração da terceira; criação da Casa Familiar de rapazes em Vétraz Monthoux em Haute-Savoie, com 45 alunos; a criação de sindicatos de Casas Familiares nas regiões de Fégères (Haute-Savoie), St Pierre d'Albigny (Savoie), Coudure dos Landes (Viacrose do Tarn-et-Garonne) e na zona ocupada de Yonne e da Mayenne; a criação da função de divulgador das Casas Familiares (QUEIROZ, 2004, p. 70).

A expansão dessas escolas se intensificou nos anos 1944/45 em um momento de reflexão dos franceses sobre fatos relacionados a guerra e possíveis desdobramentos daquela configuração social. Experiências “[...] nacionais democráticas” (NOSELLA, 2012, p. 50) como as das escolas da família agrícola e a valorização do campo foram fatores que impulsionaram uma organização mais sólida, como a própria associação destas, a União Nacional das *Maisons Familiales* (UNMFR).

Nessa época o Estado francês passou a subsidiar as Casas Familiares de acordo com o número de alunos por escola e o SCIR criou uma Secretaria Administrativa para o gerenciamento. A União Nacional passou a atuar de forma independente das organizações religiosas que antes tinham grande influência (MIRANDA, 2019).

O anseio pelo desenvolvimento do meio rural sempre esteve presente no movimento, desse modo a organização jurídica (associação de agricultores e educadores), legitimou o trabalho organizado nessas escolas, que passou a contribuir com a agricultura local, com as famílias e, de modo geral à “[...] educação e a sociedade” (GIMONET, 2007, p.25). No período pós-guerra, a segunda geração das escolas famílias se envolveu no processo de reconstrução da agricultura, mas com divergências à chamada revolução verde⁹. “[...] É a época em que a quase totalidade dos sujeitos do movimento pertencem

⁹ A revolução verde foi o início de modernização e industrialização do campo, a partir da exploração de grandes empresas, com produção de maquinários, uso intensivo de agrotóxicos, fertilizantes sintéticos e melhoramento de sementes, através da aquisição de *royalties* (imposição de “pacotes” aos produtores: sementes, fertilizantes e agrotóxicos), com interesses econômicos em detrimentos de modos de produção tradicionais familiares e da cultura camponesa (ANDRADES; GANIMI, 2007).

a uma mesma cultura, a uma mesma família: a da agricultura e da ruralidade” (GIMONET, 2007, p. 25).

Trata-se do início de divergências de interesses na produção agrícola, tomando contornos diferentes em cada país. Na França, o clima de reconstrução foi favorável à organização de agricultores de pequenas propriedades para a retomada da produção de alimentos, em contraposição a modelos estrangeiros de modernização¹⁰.

O projeto da sociedade francesa direcionado a uma boa formação dos agricultores para liderar organizações sociais e gerenciar as propriedades deu-se por meio de uma valorização do campo, disseminada pelo próprio movimento Sulco, como frisam dois tópicos que compunham o programa do SCIR: “[...] treinamento de elite rural por círculos de estudos e semanas rurais; [...] ruralização de todo cidadão francês [...]” (CHARTIER, 2003 apud MIRANDA, 2019, p. 42). Portanto um contexto de pós-guerra de reorganização social em torno de ideais democráticos e nacionais. Para esse fim era fundamental pensar sobre a formação educacional dos jovens.

Notamos nesse breve histórico o aspecto político que permeia a estruturação das primeiras Casas Familiares Rurais e um projeto que congregava a produção de alimentos para um país em reconstrução, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento do campo, contando com a participação popular no delineamento das políticas educacionais. A concepção de “ruralização de todo cidadão francês” nos remete a uma realidade de politização sobre a questão rural, que rejeitou a absorção de tecnologia estrangeira e seu modelo de modernização. Ao refletirmos sobre o contexto brasileiro no início das experiências, como veremos mais adiante, nossa estrutura social era bem distinta da francesa, começando pela configuração antidemocrática e desigual da década de 1960 em nosso país. Estes aspectos devem ser apontados diante do desenvolvimento de uma concepção pedagógica que leva em conta a realidade social sobre a qual se firma, pois é comum em nosso país a importação de modelos de forma descontextualizada.

¹⁰ No Brasil, a revolução verde inicia-se por volta da década de 1960, pois o projeto de “progresso” do campo brasileiro, a partir do governo civil-militar, abriu espaço para o capital estrangeiro, sem modificar a estrutura agrária, de grandes latifúndios, baseada na produção de commodities e reprodução do capital (ANDRADES; GANIMI, 2007).

2.2 REFLEXÕES PEDAGÓGICAS INICIAIS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A experimentação pedagógica inicial foi se modificando na França, porém sem uma determinação de que deveria haver uma concepção teórica, abrindo-se um campo de discussões e possibilidades, que se reflete até os dias atuais.

No início, crises também foram vivenciadas, relacionadas a administração, envolvimento político controverso e concepção do movimento. O padre Granereau propunha uma escola camponesa totalmente fechada, como um sistema educacional, da formação primária à Universidade e os agricultores não viam sentido na ideia de que todos os jovens permanecessem no campo e se tornassem um grupo encerrado em si (NOSELLA, 2012). Sob o aspecto pedagógico o padre tinha a preocupação, desde o início, de estabelecer a relação entre o que era ensinado teoricamente e a realidade vivenciada pelos jovens, tendo em vista mudanças no contexto rural francês (MIRANDA, 2019).

As discussões iniciais sobre a formação dos alunos passavam pela necessidade de uma formação geral associada à profissionalização, com o anseio de que a continuidade do trabalho da agricultura familiar gerasse o desenvolvimento do meio rural. A visão do padre de que o sistema educacional fosse exclusivamente para camponeses e que estes não poderiam vislumbrar outras possibilidades, gerou reflexões importantes sobre concepções educacionais.

A partir da ruptura do movimento com o sacerdote, uma nova fase se iniciou na França, com uma centralização na administração e uma

“pedagogização” (positiva) do movimento, isto, é foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao movimento um quadro teórico e técnico rico e científico, saindo da pura intuição e improvisação (NOSELLA, 2012, p. 51).

Entre 1941 e 1943 ampliou-se o processo de formação dos monitores e foi inaugurada a “Escola de Quadros”, local em que se reuniam para trocar experiências e reflexões sobre o processo formativo. A intenção era a criação de novas maneiras de proporcionar a aprendizagem dos sujeitos, distantes da visão tradicional de escola, de modo a favorecer a autonomia. A União Nacional não estava associada ao Ministério da

Educação na França, mas mantinha uma parceria com o Ministério da Agricultura, o que possibilitava uma organização pedagógica própria (QUEIROZ, 2004).

As diretrizes pedagógicas começaram a ser traçadas pela União Nacional, demonstradas através dos registros de Chartier (2003 apud MIRANDA, 2019) de um documento de 1943. Este delineia a necessidade de partir da experiência dos estudantes; de que os professores favorecessem a postura questionadora diante das situações postas e a possibilidade de melhorá-las, desde que se tivesse segurança dos resultados; realizar novas experiências nas propriedades rurais antes de realizar inovações e “[...] provar aos anciãos que é sempre possível “fazer melhor”” (CHARTIER, 2003 apud MIRANDA, 2019, p 59).

As primeiras elaborações exemplificam a necessidade de uma educação que propiciasse o pensamento crítico associado à necessidade de implementar novas técnicas. Havia a preocupação de demonstração aos agricultores mais experientes de que as mudanças eram necessárias. Os questionamentos dos estudantes deveriam estar relacionados, portanto, basicamente à realidade imediata e à produtividade.

Em 1946 a União Nacional contratou o jovem agrônomo Duffaure para coordenar a formação dos monitores e direcionar as questões pedagógicas. Este aprofundou-se nos estudos em Psicologia a partir de 1950 e conheceu Roger Cousinet, um dos precursores da Escola Nova na França. A visão desse pedagogo, de que a família rural em processo de aprendizagem estava voltada para “[...] uma formação verdadeiramente humana [...]” (MAROIS, 2003 apud MIRANDA, 2019, p. 58) estimulou a continuidade de trocas de experiências entre os pares, com ênfase no distanciamento da escola tradicional e na utilização de métodos ativos.

Queiroz (2004) aponta que as contribuições de Duffaure na busca de experiências em Educação Popular¹¹ no Canadá Francês, Dinamarca e Alemanha, e na participação de

¹¹ “A Educação Popular, como prática pedagógica e como teoria educacional, pode ser encontrada em todos os continentes. Como concepção geral da educação, ela passou por diversos momentos epistemológico-educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma “escola pública popular” e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, entendida por Paulo Freire como “escola de comunidade, de companheirismo; uma escola que vive a experiência tensa da democracia” (Entrevista a TV Educativa em março de 1997), para, nas últimas décadas, transformar-se, num mosaico de interpretações, convergências e divergências” (GADOTTI, 2013, p. 2). A ênfase em uma escola verdadeiramente democrática com participação popular, pública não estatal (no sentido de democracia participativa, por meio da organização da sociedade civil), crítica a estrutura social e emancipação são aspectos relevantes no cenário da educação popular e que compõe a visão do movimento nascente da Pedagogia da Alternância.

encontros pedagógicos internacionais e da Escola Nova, foram fundamentais para embasar as discussões teóricas e direcionar a prática pedagógica por meio da alternância.

A sistematização das experiências passou a ser mais intensa com a Escola de Quadros, desse modo a socialização entre os monitores culminou no desenvolvimento de instrumentos pedagógicos próprios, a fim de consolidar a Pedagogia da Alternância. As discussões pedagógicas da época giravam em torno da necessidade de inovações que proporcionassem a atividade dos estudantes.

Os primeiros instrumentos pedagógicos começaram a ser experimentados, como por exemplo: a “monografia da vila”, “monografia da exploração”, “cadernos de exploração familiar”, com características de aproximação crescente à realidade vivenciada pelos alunos com estudos teóricos proporcionados pela escola. Os principais elementos do processo seriam a observação e a reflexão sobre as atividades executadas nas propriedades agrícolas. Um dos instrumentos que passou a compor os cadernos de exploração familiar consiste em um questionário de orientação das pesquisas, o Plano de Estudos. A participação dos alunos na elaboração tornou-se essencial para a motivação dos mesmos e da própria família, pois esta pôde ampliar as reflexões sobre a própria realidade¹² (MIRANDA, 2019).

Nosella (2012) descreve o desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos, destacando o Plano de Estudos, que direciona o processo de ensino aprendizagem e tem como ponto de partida a reflexão sobre a vida familiar e comunitária dos estudantes, ressaltando a amplitude a ser considerada. “Entende-se por vida o conjunto de situações culturais, sociais, políticas, econômicas, profissionais, diariamente experimentadas por famílias e comunidades física, intelectual e afetivamente” (NOSELLA, 2012, p. 86).

O sentido desse instrumento é analisar a própria realidade, de forma comprometida e não uma aplicação e aprendizagem meramente técnica instrumental, sendo ele “[...] a pedagogização da alternância; é a forma concreta de efetivar as potencialidades educativas da alternância [...]” (12º DOCUMENTO apud NOSELLA, 2012, p. 86).

Ressaltamos a importância a que o autor atribui a esse instrumento pedagógico e o quanto ele pode ser explorado, como ponto de partida e sublinhamos o conjunto que

¹² Na França, os primeiros instrumentos pedagógicos têm uma perspectiva técnica. Veremos adiante o desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos no Brasil.

deve ser aprofundado por meio do estudo, designado por ele como “vida”: o conjunto de situações culturais, sociais, políticas, econômicas, profissionais. A necessidade de se estabelecer relações entre a vivência dos estudantes e a realidade concreta em detrimento de conhecimentos que não tenham conexão com a vida dos sujeitos é o centro dessa pedagogia. Porém, essa realidade é bem mais ampla do que a vivência imediata dos alunos, portanto estes necessitam do aprofundamento de conhecimentos sistematizados relacionados à ciência, arte, filosofia e cultura. Ao se distanciar da denominada educação tradicional, as pedagogias relacionadas à Escola Nova têm se caracterizado pelo esvaziamento de conteúdo, fato que dificulta a ampla apreensão proposta por Nosella.

Outros instrumentos pedagógicos foram desenvolvidos nesse processo: fichas pedagógicas, colocação em comum, caderno de ligação e plano de formação¹³. Os precursores dessa experiência tinham a preocupação de estabelecer um método pedagógico e buscaram diversas fundamentações teóricas:

Dewey, que coloca o valor de uma formação baseada sobre a experiência e o projeto, Decroly com seu método de centros de interesse, Freinet e as técnicas educativas, Cousinet que insiste sobre o valor do trabalho livre por grupo, Rogers que preconiza uma pedagogia relacional psicossocial (CHARTIER; LEGROUX, 1997 apud QUEIROZ, 2004, p. 78).

Verificamos o início de proposições teóricas para o embasamento da prática pedagógica, relacionadas ao escolanovismo que se desenvolvia na Europa e ao pragmatismo estadunidense. De modo geral, estas concepções pedagógicas colocam o aluno como centro do processo pedagógico, levando-se em conta as necessidades do sujeito, a resolução de problemas cotidianos e a realidade imediata como ponto de partida da aprendizagem. Faremos reflexões sobre os desdobramentos dessa visão ao longo da história da Pedagogia da Alternância.

Na França, a formação inicial dos monitores direcionava-se ao aprendizado sobre didática geral, modo de organização da Pedagogia da Alternância e uma maior ênfase ao trabalho com a agricultura, mas passou a ter maiores exigências do governo francês e dos próprios agricultores, em um contexto de elevação da escolarização geral do país. Numa segunda etapa a formação foi ampliada, mas ainda eram jovens agricultores que se preparavam para exercer a função de monitores. A formação geral passou a ser necessária e, no terceiro momento, ocorria em três anos estruturada em: pré-formação (cultura geral,

¹³ Os instrumentos pedagógicos serão descritos detalhadamente no item 1.5.

matemática, linguagem, ciências sociais, etc), formação técnico-agrícola e formação pedagógica. Formações em nível universitário também foram estabelecidas através da criação de um instituto universitário em convênio com universidade pública. A expansão não se distanciou do “[...] princípio fundamental da alternância: estudo-realidade territorial-profissão” (NOSELLA, 2012, p. 54).

A formação de monitores para atuação na Pedagogia da Alternância foi um processo construído coletivamente, nos movimentos que a iniciaram, e foi adquirindo diferentes configurações ao longo do tempo. As reflexões sobre formação geral e específica dos monitores também estavam presentes, destacando-se a elevada escolarização na França, fato que culminou em trocas com universidades, mantendo-se a configuração da proposta original.

Queiroz (2004, p. 78) a partir das colocações de Duffaure (1985) sintetiza os aspectos metodológicos assumidos pelo movimento crescente, com ênfase à relação entre ação e conhecimento.

De 1945 a 1956 ocorre o esforço de relacionar a vida e a escola numa orientação pedagógica, com duas constatações metodológicas importantes: a motivação do jovem para se instruir; o estudo do meio onde o jovem vive para ser utilizado na escola. De 1956 a 1960 chega-se a uma concepção nova da pedagogia e fala-se mais de método, de procedimento, com uma perspectiva de reforma pedagógica total, priorizando os resultados intelectuais e não tanto o programa. A partir de 1960 fala-se de Pedagogia da Alternância. A escola tradicional com sua maneira de ensinar é contestada, pois para a Pedagogia da Alternância o saber está, não somente no livro, mas na vida. Aprofunda-se a compreensão de agir primeiro, de fazer primeiro, pois "a gente aprende fazendo" e o conhecimento é apenas suporte, meio.

O destaque ao método como contraposição à escola tradicional vai ao encontro das primeiras propostas de fundamentação teórica citadas anteriormente. O fazer em primeiro plano e o conhecimento apenas como um suporte é uma visão que questionamos. Conforme a citação a práxis só teria sentido se for atribuída a um ato e este, por sua vez, deve estar ligado aos problemas cotidianos do sujeito.

As influências diretas sobre as reflexões pedagógicas iniciais estão relacionadas ao Movimento Sulco, ao pensamento personalista do filósofo Emmanuel Mounier e ao movimento de educação popular católico (JAC – Movimento da Juventude Agrícola Católica) que utilizava a “[...] metodologia do Ver-Julgar-Agir [...] mas também o espírito

e os procedimentos da educação nova e de outros pensadores e pedagogos servem como referências ou prestam sua contribuição” (GIMONET, 2007, p. 23).

Até a década de 1960, cerca de 500 *Maisons Familiales* haviam sido criadas, decorrente da consciência da necessidade de formação por parte dos agricultores (NOSELLA, 2012). As primeiras experiências não foram oficiais, sendo apenas em 1960 assinado um decreto que possibilitava o ensino em “[...] ritmo apropriado” (GIMONET, 2007, p. 116). A promulgação deste ampliou a proposta formativa dos jovens camponeses, conforme o trecho do documento:

O ensino agrícola deve, pela associação íntima das formações gerais e profissionais, permitir aos seus alunos atingir um nível de cultura geral comparável àquele de outras categorias socioprofissionais. Não se trata de justapor receitas profissionais com formação geral, mas obrigar o aluno a juntar, nas suas reflexões, os conhecimentos e a profissão, em vista de abrir seu espírito e de torna-lo capaz de adquirir, continuamente, novos conhecimentos e de adaptar-se, permanentemente, a situações mutantes (LEI SOBRE O ENSINO AGRÍCOLA, FRANÇA, 1960 apud GIMONET, 2007, p. 116).

Trata-se de um documento francês de 1960 que delinea as finalidades da formação na época, com a conjugação entre formação geral e profissional, com ênfase na necessidade de adaptação a sociedade em constante mudança. Este discurso é refletido em concepções pedagógicas que colocam a importância da flexibilidade do sujeito para lidar com uma infinidade e diversidade de situações no seu cotidiano. Podemos refletir se esta visão de educação está associada à ideologia neoliberal¹⁴, pois sustenta a adequação do indivíduo ao que está posto na estrutura da sociedade, sem questioná-la.

No contexto socioeconômico do pós-guerra, outro país europeu que almejava alternativas educacionais foi a Itália. A busca de reconstrução e paz culminou em eleições em 1948 e criação de legislação para efetivar a participação da classe operária, através da “[...] qualificação e das frentes populares de trabalho para todos” (NOSELLA, 2012, p.

¹⁴ O Neoliberalismo nasce após a segunda guerra mundial como reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. O texto de origem foi “O caminho da servidão”, de Friedrich Hayek, de 1944. O autor criou a “Sociedade Mont Pèlerin”, que congregava os adeptos à ideologia neoliberal, de combate ao Estado de bem-estar social europeu e ao New Deal estadunidense. A ideia central é a de que a regulação social e o “[...] Estado de bem-estar social destruíam a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais. Esta mensagem permaneceu na teoria por mais ou menos 20 anos” (ANDERSON, 1995, p. 2). Nos anos 1970 as discussões sobre neoliberalismo na OCDE tomaram corpo e desde a década de 1980, a partir dos governos dos Estados Unidos e da Inglaterra, políticas têm sido implementadas nesse sentido. A privatização, a desregulação do trabalho e o livre mercado são exemplos dessa concepção e avançam como ideologia e como política no mundo todo (ANDERSON, 1995).

56) que, no entanto, não obtiveram êxito. Sindicatos e agricultores se organizaram a partir da necessidade de formação e cooperação. Em 1954 as lideranças da região de Treviso, Sudeste da Itália, passaram a realizar experiências educacionais diferenciadas e estruturaram uma cooperativa, com auxílio do Ministério da Educação e da Prefeitura local. Políticos italianos foram à França para conhecer a realidade das *Maison Familiales* e iniciaram a implementação do projeto em 1960, inaugurando a *Scuola dela Famiglia Rurale*.

Na Itália a concretização das Escolas da Família Rural¹⁵ partiu de movimentos políticos que mantinham relações favoráveis a apoio financeiro e pouca burocracia. Também contou com o auxílio da igreja católica, mas esta não interferiu diretamente no processo como na França. Passaram a replicar a metodologia adaptada ao contexto italiano, mas os monitores italianos eram, em grande parte, funcionários do Estado, portanto, com formação e motivação diferentes dos franceses.

A Pedagogia da Alternância passou a ser desenvolvida em países dos cinco continentes. A difusão dessa prática pedagógica foi intensa a partir da década de 1960 e a participação dos precursores no início de cada experiência demandou a formação da *Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale* (AIMFR), em 1975. Essa associação foi criada em um Seminário no Senegal, com o objetivo de promover trocas de experiências para o desenvolvimento dos princípios e métodos das Escolas Famílias Agrícolas (ESTEVAM, 2001).

2.3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E CASAS FAMILIARES RURAIS

O processo de implementação da Pedagogia da Alternância no Brasil ocorreu por duas vias: o movimento italiano, a partir do Espírito Santo, com as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) na década de 1960, e o movimento francês, nos estados do Sul, Norte e Nordeste, na década de 1980, por meio das Casas Familiares Rurais (CRFs). A iniciativa religiosa francesa também foi uma característica desse segundo momento. Houve

¹⁵ Denominação utilizada por Nosella (2012) como tradução para *Scuola dela Famiglia Rurale*.

diferenças entre os movimentos no sentido de financiamento e formação inicial e continuada dos monitores, tendo em comum o desenvolvimento de associações para a coordenação das atividades (ANTUNES, 2016). Trata-se de projetos semelhantes, porém sem determinações de um corpo teórico e de práticas definidas, caracterizado como um processo de construção com características próprias no decorrer da implementação.

Nosella¹⁶ (2012) foi um pesquisador participante do processo de implementação das primeiras Escolas da Família Rural no Brasil, em 1968, na organização do Centro de Formação e Reflexão¹⁷, órgão criado para formar os educadores por alternância, e no auxílio para a elaboração dos primeiros documentos da instituição, o que fundamentou sua dissertação de mestrado, defendida em 1977 e publicada em forma de livro em 2012.

O projeto das Escolas Famílias Rurais foi implementado com a participação de movimentos sociais na Europa e fora trazido para o Brasil na época da ditadura civil-militar¹⁸, em um clima social marcado por tensões. Nesse contexto “[...] as iniciativas de educação popular sobreviviam somente sob a tutela direta do governo ou sob proteção de instituições por este controladas” (NOSELLA, 2012, p. 19). No âmbito teórico acadêmico da década de setenta no Brasil, destaca-se a perspectiva nacional desenvolvimentista. No final dos anos 1950 os Círculos de Cultura, fundamentados no trabalho de Educação Popular de Paulo Freire, eram disseminados pelo Brasil. A experiência de alfabetização de adultos em Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, em 1962 foi um marco desse processo, minado a partir do golpe de 1964 (PEREIRA; PEREIRA, 2010).

Historicamente a educação pública brasileira é marcada por abandono e negligência por parte do Estado e não seria diferente no campo. O mundo rural naquele contexto de chegada da Pedagogia da Alternância era de exploração econômica, ruptura do homem contemporâneo com a terra e um processo de crescimento e industrialização

¹⁶ Atualmente atua como professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGE da UFSCar.

¹⁷ Criado em 1971 para a formação inicial e continuada dos monitores, será descrito o processo com mais detalhes adiante.

¹⁸ A ditadura civil-militar no Brasil deu-se a partir do golpe de 1964 em uma conjuntura de instabilidade política e econômica, de baixa de lucratividade da elite brasileira e dificuldade de entrada de capital externo, que tinha interesse monopolista no país. “[...] O golpe de 1964 representou a aliança entre a burguesia industrial e financeira (nacional e internacional), o capital mercantil, latifundiários, intelectuais tecnocratas e militares [...]” (BEZERRA NETO; SANTOS, 2010, p. 117). As reformas educacionais da época foram direcionadas ao desenvolvimento urbano-industrial, com o fundamento da racionalidade técnica, em um cenário de cerceamento das liberdades individuais e coletivas, de repressão e punição nas instituições educacionais, além da expansão do ensino privado, baixa qualidade do ensino público, preparação de força de trabalho para o mercado e pouco investimento na área da educação (ibid).

das cidades. Por isso Nosella (2012) justifica seu trabalho no sentido de refletir a partir de uma “[...] filosofia da educação brasileira, uma vez que a reflexão será aplicada aos problemas da educação que apareceram numa ação educacional assistemática realizada no Brasil” (NOSELLA, 2012, p. 38). O autor enfatiza que a busca de alternativas educacionais era algo premente na época.

Diante da situação socioeconômica precária de imigrantes italianos e alemães no Estado do Espírito Santo, um sacerdote jesuíta italiano, que realizava trabalhos sociais na região, iniciou um processo de intervenção. A igreja católica já atuava naquele contexto, além de estar passando por uma transformação decorrente do “[...] movimento espiritual Concílio Vaticano II, pela Encíclica *Mater et Magistra* do Papa João XXIII e *Populorum Progressio* do Papa Paulo VI” (NOSELLA, 2012, p. 62). A instituição passou a atuar para além da formação espiritual, propondo projetos de assistência socioeconômica.

Nessa fase histórica a situação de opressão dos povos da América Latina originou as Comunidades Eclesiais de Base ligadas à Teologia da Libertação, uma nova concepção social da igreja católica. “Essa reflexão teológica, além de aprofundar as práticas eclesiais novas que estavam em curso, também contribuiu para uma nova metodologia de leitura bíblica e de compreensão da Igreja” (QUEIROZ, 2004, p. 33).

A preocupação com a condição dos imigrantes europeus favoreceu o início de um projeto que visava melhorias de condições de vida, em relação a saúde, educação e trabalho, portanto, foi iniciativa da igreja italiana, não do Estado brasileiro, iniciando um movimento de educação popular no Espírito Santo.

O processo de colonização europeia no Espírito Santo foi marcado pela substituição de mão de obra de africanos escravizados, com pouco a oferecer aos colonos, fato descrito por Telau (2015, p. 30) como um “[...] sutil processo de escravidão dos trabalhadores imigrantes europeus, dadas as condições precárias em que foram recebidos e se instalaram [...]”. A maioria dos imigrantes europeus vinha da Itália e Alemanha e receberam lotes bem menores dos que os prometidos pelo governo brasileiro. A produção cafeeira era a principal atividade desenvolvida pelos agricultores, porém em situações de extrema dificuldade. O cenário de crise no mercado do café na década de 1930 a 1960, provocou a venda das propriedades rurais para grandes latifundiários, destruição de lavouras de café e um acentuado êxodo rural, trazendo o subemprego no campo e nas cidades como consequência (TELAU, 2015).

Nos anos 1964 e 1965 foram efetuadas ações e esboçados novos projetos para consolidar um “[...] movimento ‘italo-brasileiro’ para o desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo” (NOSELLA, 2012, p. 62), criando-se uma organização jurídica para angariar recursos e estabelecer convênios entre os dois países. A partir dessa formalização foram proporcionadas formações para monitores brasileiros na Itália, assim como estudos de profissionais italianos sobre o contexto brasileiro para elaborar o modelo da Escola da Família Agrícola para a população rural capixaba.

Em decorrência dessas realizações ocorreu a fundação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) no dia 25 de abril de 1968, tendo como objetivo

[...] a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores [...] (CADERNOS DO CEAS apud NOSELLA, 2012, p. 64).

Uma proposta para a população camponesa foi traçada em processo de cooperação da entidade italiana com setores populares brasileiros, em que se coloca a importância da formação dos sujeitos não apenas sob o ponto de vista socioeconômico, mas também cultural, o que pressupõe uma estrutura educacional.

O projeto foi iniciado com três escolas, sendo que “[...] o mínimo de condições exigidas era a disponibilidade de três alqueires de terreno e um prédio em condição adequada para a vida de um grupo de 20 a 25 estudantes” (NOSELLA, 2012, p. 66). Em pouco tempo, outros municípios do Sul do Estado do Espírito Santo passaram a desenvolver experiências e na década de 1970 a igreja católica passou a intervir, através do movimento pastoral da cidade de São Mateus, para que chegassem à região Norte. Havia escolas destinadas a rapazes, com ênfase em agricultura, e as femininas, direcionadas à Economia Doméstica. A princípio todas eram de formação básica, 1º grau (ensino fundamental atual) e na década de 1970 a primeira Escola da Família Agrícola passou a oferecer o 2º grau (ensino médio atual).

Entre 1969 e 1972 havia nove escolas em funcionamento no Espírito Santo, em um contexto social descrito por Nosella (2012) como subdesenvolvido, com agricultura voltada à subsistência e mercado nacional, em pequenas propriedades. A urbanização e

industrialização eram crescentes, além da ampliação de empresas agrícolas com abertura para capital estrangeiro que utilizavam mão de obra barata, sendo comum o êxodo rural.

Destacamos a relação entre as condições socioeconômicas do contexto brasileiro, a expansão das indústrias multinacionais e a revolução verde. Foi um cenário propício para a expulsão dos camponeses que tiravam o sustento da terra e aqueles que permaneciam apenas plantavam para consumo próprio, ou se submetiam a condições precárias de trabalho em latifúndios e empresas estrangeiras. A proposta educacional recém implementada estava voltada a uma “[...] forma não tradicional, capaz de desenvolver todas as capacidades humanas, com participação responsável das comunidades locais” (NOSELLA, 2012, p. 66).

Em relação ao aspecto pedagógico, os pioneiros que fizeram formação na Itália, em parceria com um ex-diretor e um técnico-agrícola italianos, elaboraram o primeiro Plano Pedagógico adaptado à realidade brasileira. O fato de não haver um pedagogo na equipe gerou problemas, na visão de Nosella (2012), pois muitas questões deveriam ser debatidas.

Quais seriam, exatamente, os objetivos das escolas do MEPES? Seriam escolas profissionais ou vocacionais? Qual precisamente o currículo da Escola Família? Quais os assuntos e o método para elaboração dos Planos de Estudos que caracterizam a escola Família? Como avaliar? (p. 83)

As experiências de educadores delineavam a proposta, mas aspectos pedagógicos ficavam em aberto. Nosella (2012) coloca questões importantes em sua dissertação que ainda são pertinentes, pois as experiências iniciadas na Europa direcionavam certos princípios, com ensaios para alguma fundamentação teórica, conforme discorreremos sobre as reflexões pedagógicas iniciais. Entretanto não se define os fundamentos epistemológicos e o direcionamento para uma formação geral e/ou profissional no início da experiência brasileira.

Com o auxílio de pedagogos brasileiros e técnicos de Escolas Famílias da Argentina, onde houve uma rápida expansão, foram realizados encontros com os monitores para pesquisa de autores internacionais na área educacional. Pessotti (1975) ressalta que o “modelo francês” fora amplamente difundido na Argentina, portanto as contribuições desses técnicos estavam embasadas naquela experiência.

No contexto das Escolas Famílias Agrícolas do Espírito Santo foi criado, em 1971, o Centro de Formação e Reflexão, na cidade de Anchieta, para um aprofundamento de discussões entre os monitores acerca da Pedagogia da Alternância, pois não era prática comum entre os educadores brasileiros. A pesquisa de Nosella (2012) retrata que entre os anos de 1971 e 1975 as turmas de monitores foram ampliadas e a formação ocorria em dois anos, de modo alternado, entre sessões de estudo e atuação nas escolas, com ênfase em técnicas agrícolas e reflexões sobre a própria metodologia.

Em 1973 foi instalada uma sede própria na cidade de Vitória para o centro, que contava com a participação de técnicos em educação brasileiros e especialistas franceses que residiam na Argentina, para consolidar um curso específico para formação dos docentes das Escolas Famílias Agrícolas. Os objetivos consistiam, basicamente, em: conscientização, de acordo com a análise e mudança social que almejaram; fundamentação teórica, com ênfase em Sociologia e Psicologia para embasar a profissão docente; capacitação técnica, através da didática geral e especificidades da Pedagogia da Alternância, como Plano de Estudos e participação dos pais agricultores (NOSELLA, 2012).

O intercâmbio com monitores argentinos resultou na elaboração de vários documentos para compor o Plano Pedagógico das Escolas e do Centro de Formação e Reflexão, entre eles: Objetivos, Bases estruturais e metodológicas, Currículos (sujeitos a modificações em decorrência de ajustes) e Avaliação (NOSELLA, 2012).

Em relação aos objetivos o autor destaca que o documento trazia a

opção filosófica com o termo social final ‘para que’ nós queremos trabalhar. A opção filosófica, portanto, é explicitada nos objetivos e seu enfoque é de caráter social. [...] Na determinação das características da sociedade futura que as Escolas Família pretendem construir, destacam-se os conceitos de participação, igualdade, conscientização, democracia, fim da exploração entre as classes (NOSELLA, 2012, p. 83/84).

A escola visa a mudança social através da profissionalização dos estudantes e, desse modo, o favorecimento da permanência no campo a partir de possibilidades que a zona rural oferece. Porém caberia ao jovem a escolha de migrar ou não para as cidades. “Em outros termos, pode-se dizer que a Escola Família não é profissionalizante e sim vocacional, a serviço dos adolescentes do meio rural” (NOSELLA, 2012, p. 84).

No Brasil, o êxodo rural não foi uma opção e sim decorrência de condições de pobreza extrema e exploração de mão de obra barata, as quais resultaram em inchamento das periferias das grandes cidades. A questão agrária no Brasil ainda é conflituosa e aspectos culturais de desvalorização do trabalho no campo também estão presentes. Nosella pontua que a escola é vocacional por possibilitar a escolha do sujeito de permanecer no campo ou abandoná-lo, porém, ao refletirmos sobre as condições concretas de existência, questionamos se apenas a formação educacional garante a permanência.

Os monitores que compunham o quadro docente das Escolas Famílias normalmente eram jovens do meio rural, com perfil determinado em documentos do MEPES:

[...] que manifestem atitudes de respeito para com os sentimentos religiosos e tradicionais do povo do campo, sejam bastante motivados para um trabalho promocional e de educação, inclinados para o magistério, aceitos e integrados no grupo e, de preferência, formados numa escola técnico-agrícola (15º DOCUMENTO apud NOSELLA, 2012, p. 96).

Em relação ao processo formativo dos monitores o autor levantou o problema “O sentido da Formação – Filosofia ou Ideologia da Educação?” No centro criado para essa finalidade, surgiram questionamentos e defesas de direcionamento, conforme a área de atuação do profissional. Houve conflitos entre os técnicos, principalmente pedagogos, especialistas em educação, vistos como “tradicionais”, especialistas de outras áreas, como sociólogos e psicólogos, além de leigos, como padres e líderes locais. Nosella questiona se o movimento deveria assumir uma posição filosófica ou ideológica. No início a filosofia, para os padres, seria a do Humanismo Cristão, para os especialistas em Escola Família seria o fundamento teórico da didática, para outros o Materialismo Dialético ou ainda a Educação Moral e Cívica. Conclui o autor que o direcionamento não passou por uma discussão sobre uma possível filosofia latino-americana, mas sim para a implementação de um modelo europeu, ítalo-francês, de educação, o que seria mais interessante do que a implementação da educação urbana brasileira no meio rural (NOSELLA, 2012).

Esta visão particular nos leva a refletir sobre os possíveis desdobramentos deste processo. Se o autor coloca que um modelo ítalo-francês seria interessante, as fundamentações epistemológicas desenvolvidas na Europa se direcionavam à Escola

Nova e no Brasil o estudo sobre as obras de Paulo Freire e as experiências de educação popular anteriores ao golpe de 1964 poderiam delinear outro embasamento. A reflexão do autor acerca de uma possível filosofia Latino-americana para pensar a própria realidade traz a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire¹⁹, que Nosella (2012) denomina de “filosofia da libertação”, como possibilidade de uma história educacional autêntica da América Latina.

De acordo com a discussão teórica que faremos no capítulo 2, a Teoria Crítica da Sociedade propõe uma visão de práxis pautada na necessidade de aprofundamento teórico para o diagnóstico da estrutura social capitalista, sob o ponto de vista material e cultural, e a emancipação como um processo de autorreflexão crítica e educação política, entre outros aspectos. Consideramos pertinente a discussão de Nosella (2012) no sentido de aprofundamento da formação filosófica dos monitores para a clareza dos fundamentos.

Podemos levantar algumas questões que acompanharão a problematização da pesquisa em torno da Pedagogia da Alternância desenvolvida na educação profissional. O histórico demonstra que a iniciativa de implementação de uma escola alternativa pelos próprios agricultores ocorreu de acordo com as necessidades daquelas pessoas. No decorrer do processo foram surgindo questionamentos sobre as finalidades da formação e, conseqüentemente, maiores aprofundamentos teóricos e debates. Ao ser desenvolvida no Brasil, as mesmas questões estavam presentes, mas em outro contexto, em uma realidade socioeconômica diferenciada, agravada pela ideologia do nacional desenvolvimentismo, refletida por concepções pedagógicas tecnicistas, e um clima de cerceamento de liberdade decorrente do governo civil-militar. Como relata Nosella as discussões teóricas colocavam proposições díspares e geravam conflitos por não haver clareza nas finalidades educacionais, com influências religiosas ou em torno apenas da didática, visões que limitam o direcionamento a uma formação crítica.

Outro problema suscitado por Nosella (2012) é “O problema estrutural ou da participação” referente à atuação dos dirigentes do MEPES, monitores e agricultores (pais de estudantes), que realizavam assembleias gerais onde divulgavam o trabalho, debatiam ideias e decidiam, conjuntamente, os encaminhamentos necessários, ressaltando-se a

¹⁹ Paulo Freire é um dos autores de referência da Pedagogia da Alternância atualmente, principalmente pelo trabalho a partir de temas geradores. As reflexões de Nosella, durante o processo de implementação das primeiras escolas famílias agrícolas, na década de 1960 em termos de uma possível projeção teórica que fundamentasse a pedagogia na América Latina ainda está em aberto.

responsabilidade de cada ator social. A atuação dos agricultores enquanto sujeitos que deveriam ser ajudados no início do movimento, mas também responsáveis pelo processo de formação dos filhos junto à escola, em uma participação democrática, passou a ser questionada em ocasiões em que se discutia o financiamento do projeto, com visões assistencialistas. Um exemplo dado por Nosella é de que havia participação de um representante do governo na direção da entidade, que também interferia nos direcionamentos da instituição, devido ao auxílio econômico recebido pelo Estado. Se o movimento quisesse manter a organização democrática inicial, teria que arcar economicamente com a estrutura. No entanto, a manutenção exigia um investimento que os próprios agricultores e a entidade não tinham como sustentar sem auxílios externos²⁰.

Sobre o “Problema financeiro e a questão da ajuda”, Nosella (2012) expõe os dados de financiamento das escolas, através de convênios com os poderes municipal, estadual e federal, além de auxílio de instituições nacionais e internacionais. A incerteza da continuidade do projeto em função de falta de financiamento reflete a “[...] dualidade brasileira ou choque entre a realidade e a legislação existente” (NOSELLA, 2012, p. 138) na qual a obrigatoriedade de educação de 7 a 14 anos (na época) não condizia com a oferta de escolas, principalmente no campo. O contexto sócio-político de ditadura civil-militar era fundamentado na abertura ao capital privado e livre empresa, aproximação intensa com o governo estadunidense “[...] dentro de uma opção nacional pelo conservadorismo social e desenvolvimento econômico” (NOSELLA, 2012, p. 141). Este fator afastou investimentos no MEPES de países como Itália, Alemanha e Holanda e consolidou o modelo “[...] colonial-fascista”, (JAGUARIBE, 1977, p. 41) caracterizado por auxílio financeiro, com intuito de promoção de desenvolvimento social, através de programas assistencialistas, principalmente às populações ditas marginalizadas, ou seja, a subserviência em um aparente estado de ‘normalidade’ e equilíbrio sociopolítico.

Ao refletirmos sobre o processo de implementação das Escolas da Família Agrícola destacamos os questionamentos de Nosella: a possibilidade de expansão desse modelo educacional de modo fidedigno aos objetivos de crescimento econômico e

²⁰ Atualmente há diversidade de modos de financiamento e gestão dos CEFFAs: públicos, filantrópicos e comunitários, conforme prevê o artigo 19 da LDB (BRASIL, 1996). A associação das famílias tem participação ativa em questões educacionais e administrativas. Em algumas realidades, as escolas contam com auxílio financeiro ou de insumos das famílias para o funcionamento cotidiano. Begnami (2019b) esclarece que há CEFFAs comunitários que possuem natureza jurídica privada, porém são de caráter público, mas não são estatais.

mudança social do campo, diante da existência de conflitos de interesses de classes nesse contexto, se os pequenos produtores e os assalariados teriam condições de consolidar oportunidades econômicas, sociais e culturais na zona rural. Deveria ser uma escola que estivesse pautada na realidade local, com necessidades de desenvolvimento técnico e possível ascensão socioeconômica, de acordo com o sistema capitalista vigente ou uma proposta de instituição com postura crítica, a partir da análise profunda da realidade vivenciada, seus determinantes e contradições? A segunda perspectiva, segundo o autor, poderia acarretar, no início da implementação de um projeto, o corte de verbas ou desinteresse em investimentos, por tratar-se de uma entidade filantrópica (NOSELLA, 2012).

Esta é uma reflexão pertinente nos dias atuais diante do avanço da ideologia neoliberal em todos os âmbitos da sociedade, sendo a escola um dos espaços propícios à sua aderência. As pedagogias pautadas nas necessidades individuais, que visam a adaptação do sujeito sem a devida leitura dos determinantes histórico-sociais da estrutura capitalista dificultam a formação crítica. O autor questiona se a educação deve favorecer a ascensão socioeconômica, sob o ponto de vista neoliberal, ou incitar o questionamento e a postura crítica ao sistema.

Passamos a descrever a trajetória das Casas Familiares Rurais, cuja origem advém diretamente do modelo francês. Estas têm como característica a busca de experiências pedagógicas diferenciadas por parte de agentes governamentais ligados ao MEC e secretarias estaduais de educação, que viajaram para a França para conhecer a realidade das *Maison Familiales* em 1979. Trata-se de um caminho diferente daquele relacionado às Escolas Famílias Agrícolas por via do MEPES (ESTEVAM, 2001).

A vinda para o Brasil de um dos técnicos franceses da UNMFR (União Nacional das *Maison Familiales* Francesas), em 1980 deu início à criação das primeiras CFRs no Nordeste, por via da SUDENE, como aponta Estevam (2001, p. 57).

Estas investidas aconteceram na região Nordeste, devido aos primeiros contatos terem sido feitos com pessoas ligadas a SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste), que na década de 80 desenvolviam inúmeros programas voltados para a educação, principalmente o programa do polo nordeste. Cabe destacar que esta fase inicial de atuação da UNMFRs na região nordeste, que contou com o apoio do programa polo nordeste, possibilitou o surgimento das primeiras experiências de Casas Familiares Rurais no Brasil. A primeira foi no município de Arapiraca, no Estado de Alagoas

em 1981 e posteriormente no município de Riacho das Almas, Estado do Pernambuco, em 1984.

O apoio técnico da entidade francesa foi dado através de acompanhamento na elaboração de planos de formação e organização dos trabalhadores rurais da região. A situação da CFR de Arapiraca foi dificultada por desentendimentos entre os produtores de fumo e a cooperativa local. Foram apenas 4 anos de existência. A escola de Pernambuco passou a adotar procedimentos pedagógicos que se aproximavam da escola tradicional, fato que levou a prefeitura a encerrar as atividades em 1990. Mesmo assim, estas foram referências para o surgimento de outras CFRs no país (ESTEVAM, 2001).

Através de contatos de membros de secretarias municipais e estaduais do Paraná com a CFR de Pernambuco para conhecimento da experiência, iniciaram-se as tratativas com assessores da AMFR para viabilizar o projeto na região sul. A consolidação da parceria aconteceu em 1985 por meio de um Seminário Franco-Brasileiro, em Curitiba, Paraná, que culminou com a abertura de duas Casas Familiares, na cidade de Barracão, em 1989, e Santo Antônio do Sudoeste, em 1990 (SANTOS, 2006). A formação dos primeiros monitores brasileiros daquela região foi possibilitada pela presença constante de um dos assessores da AMFR, Pierre Gilly, que se mudou para o Brasil em 1993. O apoio governamental do estado e das prefeituras permitiu o desenvolvimento e expansão para outras regiões do Estado do Paraná.

A partir das experiências de Barracão e Santo Antônio do Sudoeste, municípios do Estado do Paraná, o governo paranaense passou a apoiar institucionalmente o projeto das CFRs, no ano de 1991, através do setor de Ensino Técnico Agrícola, vinculado à Secretaria Estadual da Educação (SEED), conjuntamente com as prefeituras e a Fundação para o Desenvolvimento do Estado do Paraná (FUNDEPAR).[...] As duas experiências do início da década de 90 saltaram para 37 no ano 2000.[...] As Casas Familiares Rurais do Paraná, além do apoio governamental, recebem também outros incentivos de organismos internacionais, como é o caso de uma ONG Belga que apoia projetos baseados na pedagogia da alternância. Esta parceria garantiu a articulação com as experiências francesas de CFRs (ESTEVAM, 2001, p. 59/60).

Entidades do governo de Santa Catarina e Rio Grande do Sul articularam a ampliação da experiência paranaense para seus estados, estando a AMFR disponível para assessoria, em meados dos anos 1990. A expansão por essa via, por meio de convênio com a embaixada francesa, aconteceu para as regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, com as casas familiares e as respectivas associações regionais (ESTEVAM, 2001).

Queiroz (2004) ressalta que as CRFs se desenvolveram com a ênfase na formação técnica somada à suplência das disciplinas escolares de 5ª a 8ª séries (segundo ciclo do

ensino fundamental atual), com permanência na escola por uma semana e na propriedade rural por duas semanas.

Ao contrário das EFAs, as CFRs surgem no Brasil a partir das experiências francesas, ligadas diretamente aos órgãos públicos, com prioridade na formação técnica sobre a formação escolar e recebem apoio financeiro – como as EFAs – de entidades europeias, mas também dos governos estaduais e municipais. Há sempre uma estreita relação das CFRs com as prefeituras (QUEIROZ, 2004, p. 38).

O início do movimento da Pedagogia da Alternância ocorreu, portanto, por dois caminhos distintos, uma caracterizada pela iniciativa filantrópica e outra por meio de políticas governamentais. A formação inicial e continuada de monitores, a forma de organização e financiamento das escolas e reflexões coletivas se desenvolveram com base na estruturação de associações regionais e nacionais que congregam as práticas pedagógicas em alternância e de políticas públicas pontuais.

2.4 DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

Os CEFFAs tiveram um processo de expansão no Brasil com características variadas, em termos de financiamento, vinculações institucionais e modos de organização. As associações criadas ao longo da história caracterizam uma maneira de gerir e discutir experiências para que os princípios originais do Movimento da Pedagogia da Alternância fossem mantidos. Faremos uma breve explanação sobre este desenvolvimento, que demonstra a estrutura em entidades regionais dos CEFFAs, assim como movimentos nacionais e, por consequência destes, políticas públicas criadas para o fortalecimento da educação do campo no Brasil, de modo geral.

Cada CEFFA criado no Brasil possui uma associação local, que consiste em uma estrutura jurídica para que monitores, gestores e famílias possam estabelecer uma participação democrática em torno dos objetivos de formação e educação dos sujeitos e desenvolvimento do meio em que estão inseridos. São entidades criadas a partir de uma visão popular dos centros, como diz Nosella (2019, p. 29). O movimento da Pedagogia da Alternância propõe

[...] uma escola pública, de gestão comunitária, mas não estatal, melhor, não governamental. Guardou sempre distância da vinculação direta (burocrática e administrativa) dos governos federais, estaduais e municipais, bem como das instituições religiosas (Igrejas). Todavia por ser um movimento educativo essencialmente popular, isto é, da

sociedade civil, precisa e exige, por direito democrático, do apoio dos Governos e também das Igrejas que se identificam com seus objetivos sociais.

As associações locais caracterizam a gestão comunitária dos CEFFAs e entidades regionais foram criadas, ao longo do tempo, para apoio pedagógico e político à rede das escolas, nos estados. Em 1979 foi criada a AECOFABA, Associação das Escolas Comunidades Agrícolas da Bahia por meio da iniciativa de agricultores, participantes das associações das EFAs e religiosos (NOSELLA, 2019; AECOFABA, 1979).

A partir da fundação da União Nacional da Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB²¹), em 1982, a organização em âmbito nacional possibilitou um maior intercâmbio entre as experiências, formação continuada de monitores, debates e reflexões, agregando as associações regionais.

Em 1989 foi criada a FUNACI - Fundação Padre Antônio Dante Civiero - no Piauí, uma entidade “[...] sem fins lucrativos e com a proposta de prestar serviços sociais para comunidades carentes [...] através de seu fundador, o Padre Humberto Pietrogrande, italiano, sacerdote Jesuíta e que foi presidente da Funaci por mais de 25 anos” (FUNACI, 2016).

No mesmo ano as Escolas Comunitárias Rurais – ECORs – foram implementadas na região Norte do Espírito Santo, tratando-se da primeira experiência em Pedagogia da Alternância na esfera pública municipal. Segundo Anieszewski (2014), a organização de agricultores e sindicatos resultou na obtenção do direito à educação pública por meio de políticas municipais. Outros CEFFAs forma incorporados pela esfera municipal e estadual, nos estados do Acre, Mato Grosso, Piauí, Rio de Janeiro e Tocantins, por exemplo (BEGNAMI, 2019a).

Na década de 1990 houve várias iniciativas de prefeituras para a abertura de escolas sob os princípios da Pedagogia da Alternância e expansão dos CEFFAs, fato que exigia uma legislação que garantisse o funcionamento das mesmas (ANDRADE, 2017). A Associação Regional de Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR-SUL), de caráter regional, foi concretizada em 1991 (ESTEVAM, 2001).

²¹ “A UNEFAB é uma entidade civil, sem fins lucrativos, criada [...] por um grupo de camponeses, em assembleia geral, realizada no município de Jaguaré, ES. Ela nasceu com o objetivo de coordenar, assessorar e representar, politicamente, as EFAs no Brasil” (BEGNAMI, 2019b, 115).

No Estado de São Paulo foi criado o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM) com o propósito de trabalhar com projetos de desenvolvimento rural e associativismo, sem a formação escolar. O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETESP) assumiu o curso após trocas de experiências com CEFFAs do Sul e de escolas paraguaias e implementou núcleos compostos por famílias rurais e escolas agrícolas, em 1996 (QUEIROZ, 2004).

Também em 1996 foi criada a Associação Regional de Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste (ARCAFAR-NE/NO) (ANDRADE, 2017). Em 2003 a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES – foi estruturada (TELAU, 2015).

[...] Em nível regional, os CEFFA's são organizados em regionais. [...] Já em nível nacional, as regionais compõem a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e as casas familiares estão reunidas na ARCAFAR (Associação Regional das Casas Familiares Rurais) e, por fim em nível internacional as diferentes experiências com a Alternância estão organizadas na Associação Internacional do Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) [...] (GERKE et al, 2019, p. 120).

As tabelas abaixo demonstram a estrutura atualizada das regionais, nas quais verificamos que algumas foram desativadas e outras implementadas ao longo dos anos.

TABELA 1 – Distribuição das EFAs por Região e Estado

REGIÃO	ESTADO	REGIONAL	Nº DE EFAs
Sudeste	Espírito Santo	MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo	17
	Espírito Santo	RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo	19
	Minas Gerais	AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas	21
	Rio de Janeiro	IBELGA – Instituto Bélgica, Nova Friburgo	3
Nordeste	Bahia	AECOFABA – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia	17
	Bahia	REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido Baiano	12
	Sergipe	REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido	1
	Ceará	-	4
	Maranhão	UAEFAMA – União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão	19
	Piauí	AEFAPI – Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí	17

Norte	Amapá	RAFFAP – Rede de Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Amapá	6
	Pará	EFA de Marabá	1
	Rondônia	AEFARO – Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia	5
	Rondônia	-	1
	Tocantins	-	2
	Acre	EFA Jean Pierre Mingan	1
Centro Oeste	Goiás	-	3
	Mato Grosso do Sul	-	3
Sul	Rio Grande do Sul	AGEFA – Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas	4
TOTAL			155

Fonte: SEAD, 2018 (apud BENISIO, 2019, p. 296)

TABELA 2 – Distribuição das CFRs por Região e Estado

REGIÃO	ESTADO	REGIONAL	Nº DE CFRs
Nordeste	Maranhão	ARCAFAR/MA – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Maranhão	14
	Maranhão	IRCOA – Instituto de Representação, Coordenação e Assessoria das Casas Familiares Rurais do Maranhão	4
Norte	Pará	ARCAFAR/PA – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará	12
	Amazonas	-	3
Sul	Paraná	ARCAFAR/PR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Paraná	20
	Santa Catarina	ARCAFAR/SC – Associação Regional das Casas Familiares Rurais de Santa Catarina	16
	Rio Grande do Sul	ARCAFAR/RS – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul	6
TOTAL			75

Fonte: SEAD, 2018 (apud BENISIO, 2019, p. 297)

TABELA 3 – CEFFAs – Total Geral

EFAs	155
CFRs	75
Total Geral	230

Fonte: BENISIO, 2019, p. 297.

A reivindicação por direitos aos povos do campo no Brasil se intensificou a partir da década de 1980, com mobilizações de movimentos sociais, organismos da sociedade civil, como universidades, entidades sociais e religiosas. A questão da carga horária exigida pelos órgãos oficiais para contabilizar as atividades exercidas fora do âmbito escolar como dias letivos de estudantes e monitores, o financiamento público, convênios

e diretrizes formativas para a educação básica, passaram a ser discutidos a partir da organização regional e nacional dos CEFFAs, convertidos em legislação.

Munarin (2008) destaca a importância desse processo para que a educação escolar no campo levasse em conta seu sentido universal e, também, respeitasse a diversidade étnico-cultural dos sujeitos do campo e suas condições concretas de vida, enfatizada pelo *Movimento Nacional de Educação do Campo*. A população rural deve ser caracterizada conforme seus aspectos identitários,

[...] cuja produção da existência se dá fundamentalmente a partir da relação com a natureza, direta ou indiretamente, vivam essas populações nas sedes de pequenos municípios ou nas florestas, ou nas ribanceiras, ou nas comunidades pesqueiras, ou nas propriedades de agricultura familiar, ou nos assentamentos da reforma agrária, ou nas áreas remanescentes de quilombos, ou em outros espaços sócio-geográficos de igual apelo cultural e de produção da vida (MUNARIN, 2008, p. 59).

Destacamos alguns marcos que constituíram esse movimento. O Primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) foi realizado em 1997, na Universidade de Brasília, no qual foi lançado um documento demonstrando uma organização de caráter “[...] sócio-político e, ao mesmo tempo, de certa renovação pedagógica” (MUNARIN, 2008, p. 59). Munarin enfatiza que havia uma mobilização anterior no Brasil pela qualidade da educação pública, o “Movimento Docente”, que incluía a discussão sobre a educação no campo, culminando na promulgação da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394/96, que reafirmou a garantia da educação obrigatória contida na Constituição de 1988.

[...] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – lei nº 9394/96, artigo 23, descreve a alternância como uma possibilidade de organização da Educação Básica: Art. 23 – A Educação Básica poderá organizar-se 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, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (UNEFAB, 2019).

Em 1998 a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Goiás, foi o desfecho das organizações iniciadas na década de 1980 (ARROYO et al, 2011). A partir das reivindicações da conferência, no mesmo ano, foi instituído o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que consiste em uma política pública de educação destinada a trabalhadores e trabalhadoras de área de reforma agrária (BRASIL, 2010). Historicamente o oferecimento de educação no meio rural foi

negligenciado pelo Estado brasileiro, portanto a promulgação de legislação para garantia de direito à educação dos camponeses foi uma importante conquista. Programas ligados ao PRONERA passaram a ser desenvolvidos em escolas de acampamentos e assentamentos que utilizam o regime de alternância, sem, necessariamente, desenvolver os mesmos princípios e instrumentos dos CEFFAs²².

Em 2001 as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (parecer nº 36/2001), passou a assegurar o direito à educação básica e profissional na zona rural, reconhecendo e valorizando a diversidade dos povos do campo, considerando os tempos pedagógicos diferenciados, entre outros avanços (BRASIL, 2001).

Em termos de política educacional, o parecer CNE/CEB nº 1/2006 reconhece a carga horária de atividades no meio sócio-familiar como dias letivos (BRASIL, 2012a). Em 2012 a Lei Federal Complementar nº 12.695/2012 inclui os CEFFAs no FUNDEB, o que garante obtenção de financiamento público (idem).

A instituição do PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, de 2012, e PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, também de 2012, lançados pelo Ministério da Educação – MEC, são outros marcos importantes. Esse processo proporcionou alfabetização, escolarização, formação técnica e profissional de jovens e adultos, formação superior em áreas de conhecimento necessárias para o desenvolvimento dos assentamentos e propriedades rurais e formação superior de professores que atuavam sem habilitação e de pessoas que queriam iniciar a carreira docente nas escolas de zona rural (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

As Licenciaturas em Educação do Campo foram implementadas a partir de editais com chamada para as instituições federais de ensino superior, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (BRASIL,

²² A Pedagogia do Movimento também utiliza o regime de alternância em determinadas formações, porém abarca aspectos históricos de luta pela terra, engajamento político e aspectos sócio culturais, a partir do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e sua proposta educacional nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Roseli Caldart (2012, p. 546) nos elucida que “Pedagogia do Movimento é usado [...] como nome abreviado da Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), identifica uma síntese de compreensão do trabalho de educação desenvolvido por esse movimento social [...]”, e também como “conceito específico [...] entendido como o processo formativo do sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto da pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana” (idem, p. 546).

2012b). A criação desses cursos trouxe uma nova via de formação de educadores do campo e ampliou os debates no âmbito acadêmico. Outras instituições que adotaram a Pedagogia da Alternância em alguns *campi* foram os Institutos Federais, por meio da rede federal de educação profissional e tecnológica direcionada ao ensino agrícola, com articulação em várias regiões do Brasil, a partir dos anos 2000 (BEGNAMI, 2019a).

A Portaria nº 100, de 07 de outubro de 2015 instaurou um grupo de trabalho para direcionar políticas públicas de educação do campo com o objetivo de fortalecimento dos CEFFAs, por meio de parceria com a SECADI/MEC para o acompanhamento dos processos de matrícula em escolas comunitárias que garantissem acesso ao FUNDEB e contabilização de carga horária integral (UNEFAB, 2019).

Entre os programas e cursos criados, a Pedagogia da Alternância é utilizada em termos de regime espaço-temporal para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, sendo os princípios, instrumentos e fundamentos, aplicados de maneira diferenciada nas experiências.

O movimento dos CEFFAs desempenhou um papel importante em articulação com o Movimento Nacional por uma Educação do Campo, pois a conciliação entre a educação do campo e a Pedagogia da Alternância, em diversos âmbitos de formação educacional, demonstra um processo de conquista dos sujeitos envolvidos no FONEC²³ – Fórum Nacional de Educação do Campo. Além disso, a politização do movimento CEFFA foi intensificada com esse envolvimento (BEGNAMI, 2019b). Este processo iniciado com lutas pela educação básica se constituiu “[...] com a ação da Articulação Nacional [...] ampliando o horizonte para todos os níveis e modalidades de educação, escolar e não escolar” (MUNARIN, 2008, p. 63).

Munarin (2008) contribui com a reflexão sobre um movimento iniciado em experiências de educação popular, ampliado para a esfera pública e introduzido no Estado por meio da oficialização de políticas. Sob o ponto de vista pedagógico, a relação entre a educação não-formal e as “[...] redes públicas escolares” (MUNARIN, 2008, p. 68)

²³ O FONEC foi criado em 2010 a partir da reunião de “[...] movimentos sociais e sindicais e as organizações do campo, das universidades, dos institutos federais, das organizações internacionais e a representação do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Ministério da Educação. [...] A criação de um Fórum Nacional de Educação do Campo é resultado da articulação dos movimentos sociais, sindicais e organizações que buscam fortalecer o princípio da autonomia para debate e elaboração de proposições voltadas para implantação/ fortalecimento e consolidação de políticas públicas de Educação” (SANTOS et al, 2020, p. 260)

proporciona ressignificações da educação escolar do campo. Trata-se de uma “[...] dimensão conscientizadora [...]” (idem, p. 70) e de uma concepção diferenciada sobre a relação com o Estado, visto que os movimentos sociais conquistam políticas públicas e desenvolvem “[...] métodos e técnicas de ensino-aprendizagem inovadores: democráticos, coletivos, solidários, contextualizados, ativos, coerentes com o grau de maturidade do educando, etc., etc.” (MUNARIN, 2008, p. 70).

Nesse sentido, o movimento dos CEFFAs contribui com uma maneira própria de organização escolar que, ao ampliar a discussão para outras esferas, oportuniza trocas e possibilidades de autorreflexão.

Resumidamente, temos as seguintes instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância, que se distinguem em relação aos mantenedores e desenvolvimento de projetos próprios: Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) e Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), Casas das Famílias Rurais (CDFRs), Escolas de Populares de Assentamentos (EPAs), Centros de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJORs), Institutos Federais (IFs) e Universidades, como demonstrado no quadro abaixo (BEGNAMI, 2019a).

TABELA 4 - A diversidade da alternância na Educação do Campo no Brasil

Categorias administrativas					
Subcategorias do setor privado				Sistema Público	
Comunitário	Filantrópico	ONGs Movimento Social	ONGs Empresas	Municipal – Estadual – Federal	
				Escolas	Programas
Ceffa: EFAs CFRs	Ceffa: EFAs vinculadas ao MEPES	Iterra Iala Serta EFM	Cedejor CFR CFA	EAs Ecors ETEs CFRs EFAs IFs Universidades	Incrá: Pronera MEC: Procampo Projovem Campo/ Saberes da terra Escola da Terra Fundação Paula Souza: Projovem

Fonte: BEGNAMI (2019a, p. 56)

Por se tratar de uma diversidade organizativa, os questionamentos sobre os princípios, instrumentos e fundamentos que trouxemos sobre o início da Pedagogia da Alternância no Brasil, levantados por Nosella (2012) são prementes, no sentido de se pensar o sentido da formação e a clareza sobre a existência de uma ideologia ou uma filosofia da educação. Verificamos que as organizações por meio de associações regionais

e de uma entidade nacional, experiências por via de ONGs, comunitárias ou públicas, em vários níveis de ensino, acarreta em práticas e discussões teóricas múltiplas. Por isso cabe aprofundarmos o debate epistemológico dessa prática pedagógica.

2.5 PRINCÍPIOS E INSTRUMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A análise que propomos neste tópico refere-se aos CEFFAs e a prática pedagógica que coaduna a relação entre trabalho e educação no ensino técnico profissionalizante integrado ao ensino médio. O Movimento da Pedagogia da Alternância enfatiza a importância de se manter os princípios originais por meio das associações locais e sua base comunitária de gestão.

Na Licenciatura em Educação do Campo, por exemplo, Rocha et al (2019) pontuam que as especificidades da formação do professor e o regime diferenciado de alternância nas diversas experiências, motivam trocas entre os sujeitos, aprofundamentos sobre o tema e construções próprias, baseadas no movimento original. Telau (2015) avalia que a dinâmica do Movimento Nacional por uma Educação do Campo trouxe ressignificações nas práticas e fundamentações teóricas dos CEFFAs no sentido de uma educação emancipatória. O fato de destaque nesse processo é que uma prática pedagógica nascida de movimentos populares do campo está sendo disseminada e utilizada em outros contextos, fato que provoca um amplo debate.

As definições sobre a Pedagogia da Alternância são variadas na literatura: metodologia, estratégia pedagógica, método, prática pedagógica, movimento pedagógico, entre outros. Nosella (2012) enfatiza o processo de criação de uma pedagogia diferenciada, que atende às necessidades dos sujeitos do campo, definindo-a como

[...] uma metodologia que criou uma didática específica para articular dialeticamente os saberes escolares com os saberes da experiência fora da escola. Assim, trata-se de uma metodologia nascida do meio rural, mas que o transcende, pois toda relação pedagógica é uma dialética integradora entre o saber escolar e os saberes da vida. Por isso, mais que uma nova metodologia, trata-se de um novo sistema escolar (NOSELLA, 2012, p. 19/20).

Sampaio e Telau (2014 apud Telau, 2015, p. 21) problematizam o aspecto da conceituação da Pedagogia da Alternância e sua inserção no contexto brasileiro como um “sistema que integra tempo e espaço de vivência escolar e comunitária”. A alternância refere-se à articulação e interdependência entre espaços e tempos, com permanência na

propriedade rural/meio socioprofissional (tempo comunidade ou estadia) alternada com a escola (tempo escola ou sessão) e ocorre de formas variadas nas escolas do campo, conforme cada realidade, por exemplo: uma semana na propriedade rural, uma semana na escola. Propõe-se que os conteúdos estudados surjam das problematizações das questões presentes no cotidiano dos estudantes e então possibilite a transformação da realidade.

Para Gimonet (2007, p. 29) os princípios originais devem ser mantidos e o autor ressalta a importância da “[...] primazia da experiência sobre o programa”, de modo que se estabeleça relações imbricadas entre os conteúdos estudados e a vivência dos sujeitos, valorizando o trabalho e a produção dos saberes em todos os âmbitos da vida social. O conhecimento escolar fundamenta os questionamentos sobre a realidade.

A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente (GIMONET, 2007, p. 29).

O autor se refere aos “saberes mais teóricos” sem especificar quais seriam, fato que dificulta concluir se são saberes tácitos, científicos ou ambos. Há um posicionamento diferenciado entre os autores citados, na relação entre experiência e conhecimento. Para Gimonet deve haver primazia da experiência e Nosella pressupõe a dialética. A práxis²⁴ é uma categoria central na Pedagogia da Alternância, que deve ser desvelada dos aspectos estruturais e ideológicos da sociedade para aprofundarmos a discussão sobre a educação escolar.

A Pedagogia da Alternância possui princípios que, ao longo de sua utilização, foram desvirtuados, confundidos, muitas vezes, com práticas de estágio ou com trabalhos práticos aleatórios. Gimonet (2007) caracteriza três tipos de alternância:

- a) Falsa alternância, também denominada *alternância justaposta*, que coloca períodos em empresa no curso de formação, ou faz com que sucedam tempos de trabalho prático e tempos de estudo, sem nenhuma ligação manifesta entre si.
- b) A *alternância aproximativa*, cuja organização didática associa os dois tempos da formação num único conjunto coerente. Todavia trata-se mais de uma soma de atividades profissionais e de estudo que de uma verdadeira interação entre os dois. Além disso, os alternantes permanecem em situação de observação da realidade sem ter os meios de agir sobre a mesma.

²⁴ Há lógicas distintas entre teoria e práxis, que serão melhor desenvolvidas no capítulo 2.

c) Alternância real, também chamada de *alternância integrativa*. Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio (GIMONET, 2007, p. 120).

Segundo o autor, o alternante é o maior responsável pela real alternância, pois a instituição oferece as condições, mas a motivação, o projeto pessoal, as interações, as relações, os sentidos e as aprendizagens dependem do sujeito para que tenha “[...] coerência, unidade e continuidade ao percurso formativo” (GIMONET, 2007, p.120).

O objetivo da Pedagogia da Alternância é atingir a alternância integrativa, pressupondo a intrínseca relação entre teoria e práxis, com ênfase no sujeito e seu projeto pessoal, de acordo com o autor. Entendemos que para ocorrer a alternância real o nível de entendimento do estudante sobre a sua realidade perpassa por aspectos de aprofundamento teórico diante da ideologia capitalista arraigada nas formas de trabalho alienado e na cultura, que são reforçadas cotidianamente. Avaliamos que a exaltação da individualidade é um fato temerário em termos de educação emancipatória, neste cenário.

Gimonet (2007) ressalta que a Pedagogia da Alternância requer um projeto efetivo articulado a ações reflexivas e dotadas de sentido, não uma mera aplicação de técnicas e atividades.

A eficiência educativa e formativa da alternância é ligada à coerência, existindo entre todos os componentes da situação de formação e, notadamente, entre as finalidades, os objetivos e os meios do dispositivo pedagógico (GIMONET, 2007, p. 28).

Segundo a UNEFAB (2017) os pilares da Pedagogia dos CEFFAs consistem em: “Pilares Meio”: Associação Local e Pedagogia da Alternância e “Pilares Fins”: Formação Integral e Desenvolvimento do Meio.

Costa (2019, p. 306) resume quais são os pilares internacionais da formação por alternância:

“[...] a **Associação**, responsável pela gestão e manutenção das escolas, com a presença intensa das famílias e ex-alunos/as; a **Pedagogia da Alternância**, sendo uma metodologia adequada à educação contextualizada do/no campo, organizada a partir dos tempos escolas e dos tempos comunidades, por meio de três etapas sucessivas: a. observar/pesquisar (meio socioprofissional); b. refletir/aprofundar (meio escolar); c. experimentar/transformar (meio socioprofissional); a **Formação Integral**, considerando a formação do ser humano como um todo, em que, além da formação geral e profissional, leva em

consideração todas as dimensões da pessoa humana, buscando descobrir, valorizar e desenvolver as capacidades de cada pessoa, num tratamento personalizado, por meio do espírito da iniciativa, criatividade, trabalho de grupo, senso de responsabilidade e de solidariedade, ajudando a construir o Projeto de Vida ou Profissional junto com a família e o meio em que vivem; e, por fim, o **Desenvolvimento do Meio**, tendo o princípio da sustentabilidade e da solidariedade, no processo de formação dos estudantes, das famílias e dos parceiros, com enfoque principal o do fortalecimento da agricultura familiar e inserção profissional e empreendedora no meio rural (grifos do autor).

Esses pilares foram constituídos ao longo da história dos CEFFAs e podem ser representados no diagrama abaixo que, conforme pontua Costa (2019), foi desenvolvido pelos autores europeus: Puig-Calvó, Gimonet e Garcia-Marirrodriaga.



FIGURA 1 - Os quatro pilares dos CEFFAs. Fonte: Puig-Calvó, Gimonet, e Garcia-Marirrodriaga apud UNEFAB, site: www.undefab.org.br

Verificamos a interdependência entre os pilares que se constituem em um projeto que idealiza modificações no meio, a formação dos sujeitos e a participação das famílias e de instituições associadas à escola.

Atualmente há discussões de alguns autores sobre a necessidade de ampliação dos pilares diante da constatação de práticas inovadoras do Movimento. Costa (2019), por exemplo, argumenta que os CEFFAs associados à REFAISA (Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido) acrescentam à sua prática cotidiana a educação contextualizada e ambiental, a agroecologia e o desenvolvimento local sustentável e que estes aspectos devem constituir o processo formativo, para contrapor o modelo exploratório do capitalismo no campo.

Andrade (2017) constatou que as famílias foram favorecidas pelo auxílio dos filhos na produção, nos momentos de estadia. O vínculo entre escola e família nessa concepção pedagógica sempre foi almejado, através da associação familiar, participante

do processo educacional e que auxilia também como mantenedora, no início e, em algumas escolas, na atualidade. O fato de contribuir para a produção agrícola familiar estreita os laços entre as instituições e a vida rural. Caliari (2019) destaca que a associação local promove um espaço de trocas de saberes para que os conhecimentos dos camponeses sejam valorizados e se promova uma “[...] ressignificação de conhecimentos nos cotidianos escolares, familiares e comunitários” (p. 220). De acordo com os autores, o fato de que a vida comunitária camponesa faça parte do processo educacional por meio de problematizações e trocas dialógicas favorece a compreensão da própria realidade.

A participação familiar é considerada essencial para a Pedagogia da Alternância, sendo os agricultores responsáveis pelo funcionamento da própria escola e contribuindo para a educação dos estudantes, pois “[...] a ‘vida’, a ‘experiência’, a ‘realidade’ do aluno é o ponto de partida do processo de formação, necessariamente, a família, em se tratando de adolescentes, constitui o núcleo dessa ‘vida’ ou ‘experiência’ ou ‘realidade’” (NOSELLA, 2012, p. 87). Para Nosella, além desse aspecto de coparticipação familiar o CEFFA atribui responsabilidades no processo de reflexão e intervenção sobre a realidade, indo além de um conceito abstrato de comunidade escolar, comum a outras realidades, constituindo-se enquanto um grupo social concreto, com estratégias definidas coletivamente.

A associação das famílias também é gestora do processo educacional, em relação ao financiamento, dependendo do arranjo institucional, e participa das questões pedagógicas. O fato de o estudante permanecer em estadia (com a família ou responsáveis) e realizar atividades ligadas a escola, requer trocas constantes entre os membros. Procura-se realizar assembleias semestrais ou anuais, para o levantamento de temas geradores, discussões gerais, além da realização de eventos culturais e educativos que envolvem a comunidade.

Gimonet (2007, p. 31) pontua que a participação dos “[...] coformadores: pais, responsáveis de empresas, mestres de estágios e tutores, monitores do CEFFA e outros intervenientes [...]” é fundamental para o processo educativo e formativo, sendo relevante o papel cooperativo que desempenham para a efetividade do método.

A responsabilidade de vários agentes é atribuída à educação e formação dos alternantes, que nos remete a uma vida comunitária, a qual deve manter diálogos e reflexões constantes para o direcionamento comum das ações.

As finalidades da Pedagogia da Alternância direcionam-se à: inserção profissional, de modo realista, por isso o contato constante com as empresas é favorável para a escolha profissional; formação técnica e teórica para a adaptação ao trabalho, de acordo com a “[...] aquisição das competências exigidas pela empresa” (GIMONET, 2007, p. 119); estreita ligação entre os saberes práticos, da empresa, e os teóricos, da escola, de modo qualificado para que haja uma verdadeira identificação profissional; formação geral (global) da pessoa, que permite a continuidade dos estudos, caso o jovem deseje, com as mesmas condições que outros estudantes para aprovação em exames (idem).

A realidade francesa que Gimonet analisa, em que os estudantes estão em contato com empresas e agroindústrias é um contexto diferente do campo brasileiro. Aqui temos indústrias de monocultivo que utilizam agrotóxicos em excesso, predatórias do meio ambiente e prejudiciais a formas alternativas e saudáveis de produção. A discussão sobre competências também perpassa os fundamentos teóricos da Pedagogia, sendo esta concepção convergente à adaptação do sujeito à exploração capitalista, o que contradiz a proposição de formação emancipatória.

A concepção de desenvolvimento global, como uma das finalidades dos CEFFAs, descrita por Gimonet (2007) supõe a formação e a educação da pessoa “[...] em todas as suas dimensões (intelectuais, físicas, afetivas, sociais, relacionais, culturais, espirituais...), aquilo que pode ser chamado, também, de formação integral” (GIMONET, 2007, p.122).

Trata-se de uma concepção de desenvolvimento das potencialidades humanas abrangente e a escola teria um papel grandioso. Devemos refletir se a Pedagogia da Alternância na modalidade da educação profissional tem esse potencial ou se as proposições ficam no nível da idealização do processo pedagógico, pois o projeto educacional deve viabilizar o atingimento de suas finalidades.

Outra finalidade da Pedagogia da Alternância é o “[...] desenvolvimento dos territórios onde se encontram os jovens que frequentam cada CEFFA” (GIMONET, 2007, p. 123), compreendida de forma abrangente, pois os fatores econômico, social, ambiental e humano são considerados nesse processo. Constitui-se, portanto, em uma perspectiva de “[...] cidadania e de solidariedade tanto local quanto planetária” (GIMONET, 2007, p.123).

Os fatores citados pelo autor requerem reflexões sobre o avanço do capital transnacional, monocultivo e latifúndio na realidade brasileira. Um movimento educacional de resistência em um cenário de perdas de direitos e de dificuldades de avanços na reforma agrária e na soberania alimentar, entre outros fatores, requer uma formação crítica. A solidariedade, enquanto valor humano, pode ser valorizada no processo educacional, porém as questões políticas devem ser consideradas em seu amplo sentido para o desenvolvimento do território.

Ao longo do aprimoramento dessa pedagogia, enfatiza-se o processo de observação do meio, reflexão e ação dos educandos, a partir de instrumentos descritos de forma sucinta:

plano de formação (organização do conjunto de componentes de dispositivo pedagógico), plano de estudo (pesquisa participativa com a família e com a comunidade, conversação, diálogo); colocação em comum (apresentação oral do plano de Estudos); caderno da realidade (registro da vida do aluno); caderno de acompanhamento (elo de ligação família e escola); visitas às famílias (conhecimento da realidade do aluno e estreitamento da relação escola/família); visita de estudos (confronto e comparação de experiências); tutoria (acompanhamento contínuo da aprendizagem em alternância do/da estudante por um monitor); projeto profissional do jovem - PPJ (desenvolvimento do projeto profissional vinculado a propriedade familiar ou comunidade) e avaliação geral de todo o processo formativo (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014, p. 383, 384).

Os instrumentos pedagógicos têm a função de estabelecer uma dinâmica entre sujeito e objeto, através da aprendizagem de um modo contextualizado e os autores salientam que é necessário o cuidado para não realizar uma prática mecânica. A apreensão do objeto (realidade) ocorre por meio de uma exaltação à didática e questionamos se esse processo se efetiva de acordo com a finalidade de formação integral proposta pela Pedagogia da Alternância.

O *Plano de Estudo* direciona o processo de ensino-aprendizagem e tem como ponto de partida a reflexão sobre a vida familiar e comunitária dos estudantes. Gerke e Foerste (2019) consideram esse instrumento uma “[...] mediação da Alternância que introduz o estudante na Pesquisa [...]” (p. 83). Os autores discorrem sobre a pesquisa como princípio educativo e o Plano de Estudo como um propulsor desse processo para que se organize os diferentes tempos e espaços formativos e a relação entre conhecimentos populares e as áreas do conhecimento. A elaboração desse plano é coletiva, realizada por monitores e alunos, a partir de problematizações de um tema

gerador, baseado na realidade dos sujeitos. Pode ser em forma de questionário ou roteiro de observação ou entrevista, dependendo do tema e da situação de pesquisa proposta.

Nosella (2012) considera que o sentido desse instrumento é analisar a própria realidade, de forma comprometida e não uma aplicação e aprendizagem meramente técnica instrumental, sendo ele “[...] a pedagogização da alternância; é a forma concreta de efetivar as potencialidades educativas da alternância [...]” (12º DOCUMENTO apud NOSELLA, 2012, p. 86).

O instrumento pedagógico *Caderno da Realidade* é primordial para estabelecer a relação entre a experiência e o conhecimento científico, pois, através dele, o estudante registra o que ocorre em seu entorno, constituindo-se em um “[...] livro de vida, rico em si mesmo de informações, análises e aprendizagens variadas” (GIMONET, 2007, p. 32). Nesta dinâmica estabelece-se uma relação viva com os saberes acadêmicos.

Este instrumento surgiu a partir da necessidade de os estudantes realizarem registros das observações realizadas sobre a prática profissional das famílias, para que levassem à escola o tipo e o modo de atividade que desenvolviam na lavoura e, assim refletir sobre a realidade familiar e social. O foco inicial, nas primeiras experiências das EFAs foi o registro sobre a “[...] roça familiar” (DUFFAURE et al apud GIMONET, 2007, p. 32), pois despertou maior interesse e preocupação dos alunos. Este instrumento está em relação intrínseca com os demais: o *Plano de Estudo* desencadeia as observações necessárias ao registro no caderno da realidade, que por sua vez, são socializadas na escola, na *Colocação em Comum*. A partir dos estudos teóricos, também são realizadas anotações e ilustrações referentes ao conteúdo trabalhado. Desse modo, trata-se de uma formalização do processo, que deve ser tratado como um instrumento integrador e não um “[...] simples instrumento didático” (GIMONET, 2007, p. 34).

O *Caderno da Realidade* e o *Plano de Estudo* consistem, portanto, em um arcabouço de conhecimentos e saberes diversos, importantes para o processo educativo e formativo do estudante, que possibilita novos olhares sobre o cotidiano. “[...] A base da formação geral se encontra aí, através desta situação que se opera no tempo e no espaço e que permite compreender melhor onde estamos e quem somos” (GIMONET, 2007, p. 38).

Questionamos se o processo de execução de tantas tarefas promove a apreensão efetiva do conhecimento científico, pois é uma dinâmica que não leva em consideração a

continuidade e as relações dos conhecimentos disciplinares. A aprendizagem de conceitos deve considerar o encadeamento para a compreensão de conhecimentos mais complexos, que exigem a ampliação da capacidade de abstração, fundamentais à reflexão crítica.

A metodologia proposta pela Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos: *Plano de Estudo* e *Caderno da Realidade*, impõe outro problema levantado por Nosella (2012) “Dilema metodológico – currículo oficial ou plano de estudo?” Opiniões dos estudantes sobre o Plano de Estudo foram relatadas pelo autor, que resume em “[...] o P.E. é um instrumento de comunicação com a família para uma análise de sua realidade em vista de uma melhoria técnica” (NOSELLA, 2012, p. 121). Em processos de formação continuada de monitores, havia discussões sobre os instrumentos pedagógicos e dificuldades relacionadas à opção por um plano que partisse da realidade local e a necessidade de transmitir conteúdos específicos, a redação do plano de estudo, falta de material didático e livros, entre outras.

A relação entre vida e escola como princípio básico colocam impasses em relação aos currículos oficiais relacionados às finalidades formativas. A formação geral e específica são fatores a serem aprofundados, sendo óbvio o objetivo da educação profissional de formar técnicos. Mas questionamos se há consideração à formação propedêutica e se são levados em conta conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais direcionados à formação integral e qual seria o embasamento teórico nesse processo.

O *Plano de Formação* é construído a partir da realidade socioprofissional do estudante de forma ampla, ou seja, os aspectos da vida familiar, social e pessoal são considerados, para que se tenha uma formação geral e não tecnicista. O autor levanta aspectos relacionados à “[...] pertinência” (GIMONET, 2007, p. 34) diante do interesse dos estudantes a “[...] uma utilidade, um significado, um sentido” (GIMONET, 2007, p. 34) em relação ao conteúdo. As interações dos jovens no ambiente familiar e socioprofissional, o modo de compreender as profissões, a cultura, a diversidade profissional e étnica são fatores considerados no processo pedagógico e exige um preparo dos educadores. “[...] As dificuldades que decorrem disto para a gestão pedagógica criam o risco de reduzir a preocupação para com singularidades culturais de cada um e de generalizar como na escola tradicional” (GIMONET, 2007, p. 35).

A visão de formação geral do autor em preponderância à tecnicista revela a preocupação de considerar o sujeito, sua realidade, o contexto socioprofissional, étnico e cultural. Há a preocupação de contextualização, mas a utilização da palavra “utilidade” parece contraditória, pois nos remete ao tecnicismo. O significado e o sentido do conhecimento na vida de um indivíduo podem estar relacionados à contemplação, à curiosidade, à imaginação e ampliação de conhecimento sobre outras formas de viver. Há uma concepção de formação nessa passagem do texto de Gimonet, a partir da necessidade de envolvimento do educando no processo educativo, desde que tenha relação direta com o cotidiano, o que pode ser restrito e limitante.

A instituição deve definir os saberes a serem construídos conforme sua realidade, de acordo com a autonomia que possui, pois o sistema educativo indica os conteúdos do programa, porém pode-se adequá-los. É necessário diferenciar o Programa do Plano de Formação. O programa consiste num “[...] catálogo de noções geralmente apresentado e distribuído sob a forma de disciplinas justapostas, umas ao lado das outras, sem hierarquização” (GIMONET, 2007, p. 106). O Plano de Formação relaciona os conteúdos e métodos, sistematizando e associando “[...] campos de saberes” (GIMONET, 2007, p. 106). Uma ampla gama de conhecimentos deve direcionar o percurso formativo dos educandos, levando-se em conta que a educação escolar é uma atividade teleológica, que visualiza quem será o sujeito formado ao final do processo.

Os instrumentos pedagógicos apresentados acima constituem a base da Pedagogia da Alternância e devem mediar o processo de ensino aprendizagem, com estímulo à pesquisa por parte dos estudantes e relações entre a vida e os conhecimentos teóricos, pressupondo também a interdisciplinaridade. A consideração da realidade extraescolar deve levar em conta o desenvolvimento do pensamento e da autorreflexão crítica do educando e o autor não leva em consideração aspectos ideológicos presentes na estrutura capitalista, tanto nas relações de trabalho quanto na cultura. Questionamos se a vivência imediata do sujeito trazida para a escola é suficiente para pensarmos em formação ou se incorre no ajustamento à realidade social.

Quanto aos materiais utilizados pelos monitores, no início das experiências da Pedagogia da Alternância, os manuais das escolas tradicionais se mostraram inadequados ao longo do tempo. Em uma viagem de estudo à uma MFR da Suécia, monitores conheceram um agricultor que possuía material de cursos por correspondência, em que o estudante poderia completar, ilustrar, resumir e questionar, entre outras atividades, e isto

deu origem às “Fichas Pedagógicas” ou “Cadernos Didáticos”, que permanecem até os dias atuais. O objetivo desse tipo de material é que se estabeleça conexões entre os saberes familiares e as “[...] noções teóricas” (GIMONET, 2007, p.52), se associe “[...] além dos conteúdos técnicos, conteúdos gerais (científicos, geográficos, históricos, econômicos... segundo temas de estudo)” (GIMONET, 2007, p.52) e estimule os estudantes à busca constante e ativa, para que “[...] aprendam a aprender” (GIMONET, 2007, p. 52).

A reflexão em relação aos materiais didáticos nos remete à simplificação dos conteúdos e se ocorre o aprofundamento para o desenvolvimento das abstrações necessário para a formação dos sujeitos. Trata-se de pensar as mútuas mediações entre conteúdos, meios e fins.

A busca constante e ativa pressupõe a concepção das chamadas “pedagogias ativas”, em que o estudante constrói o próprio conhecimento. O autor traz indícios de fundamentações com a expressão “aprender a aprender”, tratando-se de uma concepção construtivista. Na realidade brasileira as correntes pedagógicas têm sido discutidas e as políticas educacionais se apropriam das mesmas de forma transitória, adaptando a prática pedagógica ao que está em voga, muitas vezes importando modelos, sem as reflexões necessárias.

Questionamos o aspecto da autonomia do adolescente para a busca de seu próprio conhecimento. A autonomia e a emancipação pressupõem processo, com a necessária orientação do educador para, ao final, conseguir estabelecer conexões cognitivas bem fundamentadas teoricamente. Indagamos se o “aprender a aprender” tem levado em consideração a amplitude de informações a que o sujeito está exposto através de meios de comunicação, muitas vezes superficiais e equivocadas. Outro ponto a refletir é a posição que o educador ocupa nessa relação, que parece colocar em segundo plano sua experiência com o conhecimento sistematizado. Outra questão é o uso de materiais de cursos por correspondência que, provavelmente, traziam instruções para a realização de atividades práticas sem o devido aprofundamento teórico, estarem presente até os dias atuais, sendo a escolarização um processo almejado pelos camponeses.

O destaque à atividade na Pedagogia da Alternância pressupõe que a aprendizagem ocorra de forma dinâmica, com o uso adequado dos instrumentos pedagógicos.

A “aula” só constitui um dos tempos da formação alternada. Só é eficiente se for precedida por tempos e atividades que preparam os jovens a recebê-la se for seguida por outras que garantem-lhe a concretização ou a assimilação: visitas, exercícios, transferências para a ação (GIMONET, 2007, p. 54).

A palavra aula colocado entre aspas é significativo, pois o receio de utilizar práticas pedagógicas consideradas ultrapassadas pode impedir um desenvolvimento de determinados conhecimentos de maneira aprofundada e necessária para a formação da consciência crítica e emancipada do sujeito. A contextualização do conhecimento é um fator motivador da aprendizagem e o educador pode considerar outros meios para a eficiência da aula, conforme as palavras do autor, mas a imposição de ação é limitante, pois o estudo e a leitura, por exemplo, pressupõem atividade cerebral, fundamental para o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Os exercícios realizados em aula requerem essa mesma preocupação, estimulando o desenvolvimento intelectual dos sujeitos para as “[...] áreas de ‘saberes’ visadas: saber-conhecimento, saber-fazer ou saber-ser” (GIMONET, 2007, p. 54) e realizados através de diferentes formas de expressão: orais, escritas, manuais, entre outras. A interdisciplinaridade, o estabelecimento de relações, comparações, sínteses, cooperação e ajuda mútua entre os membros do grupo devem estar presentes na prática pedagógica. A correção também é um aspecto formativo, pois leva o estudante a uma tomada de consciência e requer cuidados do monitor para que seja conduzido ao êxito, de modo dinâmico e interessante, auxiliando na construção do saber.

A interdisciplinaridade é outro fator importante de ser discutido, pois há divergências entre as fundamentações epistemológicas sobre este tema. Há concepções que pressupõem um aprofundamento por disciplinas, para então se pensar em interligações entre diferentes áreas e outras que concebem o oposto, que se deve partir de temas gerais e o conhecimento de cada área trazido para reflexão. Isso depende de fatores como nível de abstração em relação aos conteúdos para apreender o objeto e o nível de aprofundamento em relação a determinados conceitos.

O sistema de internato é propício para que se realizem atividades coletivas e para que os estudantes convivam num espaço democrático, além do distanciamento da própria realidade diária, visto como positivo para a reflexão. A vida em grupo favorece uma experiência formativa significativa, pois, se relacionar com outras pessoas e assumir responsabilidades diferentes daquelas do espaço familiar, possibilitam novos olhares e

interações. Para estabelecer um ambiente educativo, as escolas foram construídas conforme uma planta padrão que conta com dormitórios e instalações necessárias para esse convívio (NOSELLA, 2012).

Essa configuração é mantida em várias escolas, dependendo da região e dificuldade de acesso à escola. Há também estudantes que residem perto da escola e que retornam às suas casas diariamente, ao término das atividades escolares.

As avaliações devem ser pedagógicas e educativas, no sentido de qualificar o processo e possibilitar a percepção global do desenvolvimento e das dificuldades dos educandos. Os sujeitos envolvidos são: pais, mestres de estágio e monitores, pois a atuação no âmbito socioprofissional vai além do aprendizado de matérias acadêmicas, é o “[...] campo do saber-fazer e das competências” que deve ser abrangido (GIMONET, 2007, p. 61). O próprio alternante realiza a autoavaliação, enquanto um procedimento que o leva a tomar consciência e direcionar suas ações. Mesmo que seja atribuída uma pontuação, esta deve ser acompanhada de observações e esclarecimentos relevantes sobre os critérios adotados.

Atualmente, as escolas têm autonomia para realizar as avaliações, em muitos casos são realizadas coletivamente, por meio da organização de assembleias e através de questionários e entrevistas com os diversos atores participantes do processo educacional e formativo dos estudantes. O campo do saber-fazer e das competências, citado por Gimonet nos remete à Pedagogia das Competências, que propõe o desenvolvimento de habilidades e competências de acordo com uma visão tecnocrática de educação, que adere à concepção neoliberal de formação do sujeito flexível.

O processo de alternância leva o estudante à autonomia progressiva, pois aquilo que observa e questiona em seu meio, quando retorna à escola, socializa com os colegas e aprofunda nos estudos teóricos, constitui-se em “[...] poder de um saber” (GIMONET, 2007, p. 31), no sentido de estar buscando e relacionando o conhecimento de forma autônoma.

O conceito de autonomia deve ser refletido conforme diferentes fundamentações epistemológicas, pois há controversas quanto a uma necessária adaptação, no sentido de ser conduzido à autonomia ou se a liberdade desde a infância implica no sujeito autônomo. A questão será retomada nesse trabalho.

A associação entre a formação profissional com a imbricação entre a experiência observada e vivenciada, que direciona à preparação para a vida profissional e a “[...] formação integral da pessoa humana no máximo de suas possibilidades” (GIMONET, 2007, p. 30) é um princípio fundamental.

Uma e outra se servem mutuamente, mas levando em conta os perfis de aprendizagem do público recrutado, os conteúdos profissionais mais práticos, concretos e familiares, colocam-se geralmente na frente para trazer os conteúdos mais teóricos e mais abstratos (GIMONET, 2007, p. 30).

O autor propõe uma hierarquização de conteúdos, do concreto para o abstrato, envolvendo a formação geral e profissional, pensando o ser humano em suas potencialidades, portanto, a denominada formação integral. Há um destaque em relação ao ponto de partida para o aprofundamento teórico necessário para a formação, atrelado ao familiar, mas isso depende do nível cognitivo do educando. No caso de nosso objeto de estudo, a Pedagogia da Alternância, compreendida por meio de um estudo de caso de um ensino técnico profissionalizante em agropecuária, ponderamos que, para que os adolescentes chegassem até esse nível de formação, já teriam passado por experiências relacionadas ao cotidiano e à produção familiar, portanto seriam capazes de partir de conteúdos abstratos para a ampliação da consciência e desenvolvimento de pensamento crítico.

Em relação ao papel dos monitores Gimonet (2007) os coloca como animadores, pois o conjunto de ações efetivadas requer a facilitação, questionamentos e reflexões, na orientação desse processo cooperativo. Por estar imerso nesse universo cultural e profissional, o monitor deve ter uma formação condizente com as exigências. “[...] Esta competência exige do monitor, através de visitas e encontros, a apreensão periódica das situações de vida dos alternantes, para uma melhor percepção de sua experiência” (GIMONET, 2007, p. 47).

O monitor realiza visitas às famílias para estreitar a relação com os pais, conhecer melhor o contexto sociocultural em que vive o aluno e as atividades profissionais desenvolvidas, de modo que se aproxime e se sensibilize em relação à vida dos alternantes, para que os Planos de Estudo imbriquem os aportes teóricos à realidade. Deve considerar cada aluno em sua singularidade, buscar sempre uma aproximação de forma horizontal, no sentido de uma relação de paridade, respeitar o meio sociocultural do educando e acompanhar a construção do projeto profissional (GIMONET, 2007).

A relação próxima do monitor com família e a comunidade auxilia na compreensão da realidade dos sujeitos, desenvolvimento de atividades conjuntas, orientações e trocas de experiências em torno de questões educacionais e de trabalho, além de estabelecimento de vínculos afetivos, fato que promove a formação de todos os envolvidos.

Cabe ao monitor explicar e transmitir noções, quando necessário, alterando as atividades com diferentes tipos de trabalho e respeitando a individualidade, o ritmo e o modo de aprendizagem de cada aluno. Tratando-se de adolescente, o monitor deve se atentar que a “[...] sua capacidade de concentração se encontra, muitas vezes, limitada, principalmente quando o conteúdo abordado é abstrato” (GIMONET, 2007, p. 52).

Evidencia-se a concepção do autor em termos da atuação docente para a facilitação do processo de aprendizagem construído pelos próprios estudantes. Ao questionar o desenvolvimento cognitivo do adolescente e enfatizar o aspecto abstrato do conteúdo devemos refletir se o processo educacional está favorecendo o alcance da capacidade de abstração necessária a uma formação emancipatória. Se o autor atribui uma limitação a essa capacidade significa que deve ser melhor desenvolvida e não a adequação do monitor a essa condição como se fosse irreversível.

O processo pedagógico estabelecido entre monitores e estudantes, a relação com os instrumentos pedagógicos e a alternância entre tempos e espaços requer a problematização sobre a questão temporal.

2.6 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E TEMPORALIDADE

A relação espaço-temporal na Pedagogia da Alternância é singular, sendo um aspecto que deve ser aprofundado na pesquisa. A relação que se estabelece com os diferentes espaço-tempo no processo formativo revela atitudes do estudante em relação ao compromisso com o conhecimento e o modo de utilização do tempo, sendo este uma categoria que também deve ser analisada do ponto de vista político. A formação do sujeito através da apropriação de conhecimentos, de forma contextualizada, deve prever também a continuidade de processos cognitivos, que demandam sistematização e sequenciamento do conteúdo para o devido aprendizado.

Os instrumentos pedagógicos e as atividades propostas na Pedagogia da Alternância possibilitam a articulação entre os espaços e tempos, estabelecendo as interações necessárias diante das interrupções que ocorrem entre a escola e a família, de modo integrado e congruente “[...] para uma formação contínua na descontinuidade das atividades” (GIMONET, 2007, p. 29).

O autor descreve o processo pedagógico e seu ritmo em “[...] três tempos que constituem uma sequência de alternância ou unidade de formação” (GIMONET, 2007, p. 30): o espaço da família, profissional e social, em que são evidenciados os saberes advindos da experiência; o espaço escolar do CEFFA, em que ocorre a organização de conceitos e saberes teóricos formais; e o meio, espaço que se aplica e se concretiza os saberes em ações (GIMONET, 2007).

A educação e a formação nesta descontinuidade, em diferentes tempos e espaços, por meio da associação entre cada um dos âmbitos citados e de execução de atividades pelo educando é um processo complexo. Questionamos o risco de fragmentação da formação, no sentido de exigir sempre a mesma conduta independentemente da diferenciação entre os conteúdos a serem apreendidos. Por exemplo, há conteúdos essencialmente teóricos, que exigem abstração e reflexão do sujeito, que não converte, necessariamente o saber em ação.

De acordo com Gimonet (2007) alternância de espaços e tempos supõe rupturas e continuidades entre estes, porém pensada de modo globalizado, a partir das intersecções e associações entre os saberes e as vivências, permite sair da visão reducionista, linear e alienante das disciplinas isoladas. Quando o sujeito procura relacionar os conhecimentos, através da pesquisa, a autonomia, o desenvolvimento e a adaptação são gerados, conforme a visão do autor.

Ponderamos que a continuidade e ruptura do processo deve ser refletida na sequencialidade da aprendizagem do estudante, pois as conexões cognitivas com a realidade são importantes, mas dos conteúdos entre si também. A existência de conhecimentos sistematizados deve ser considerada, não necessariamente serem transmitidos de forma mecânica, mas de modo contextualizado.

Para Gimonet (2007) os tempos de vida do alternante devem ser considerados tanto em relação aos momentos escolares e familiares, tanto na relação entre o passado, presente e futuro. As vivências passadas dão significado, facilitando ou dificultando, a

aprendizagem presente. O futuro está ligado aos projetos e ao percurso formativo para alcançá-los.

A Pedagogia da Alternância é uma pedagogia das conexões; conexão com o passado, certo, mas principalmente com o futuro e seus projetos para ajudar cada um a construir sentido e, desta maneira, aprender. A Pedagogia da Alternância compreende-se também como uma pedagogia do projeto (p. 125).

O aspecto temporal é visto aqui a partir de uma visão de desenvolvimento do sujeito, do modo como lida com os diferentes momentos de sua vida e nas interações que participa. A ênfase no futuro indica uma visão de planejamento e projeção, partindo das experiências formativas que o favorecem. Os objetivos educacionais são estabelecidos de acordo com clareza das finalidades formativas, considerando também o tempo presente dos educandos e o modo como o processo educativo é orientado.

O aspecto temporal está intimamente ligado ao tipo de atividade realizada e à concepção subjacente. “O sentido de uma pedagogia ativa, de uma pedagogia da experiência, existe quando o tempo do ensino se reduz ao mínimo em proveito do tempo de trabalho pessoal ou cooperativo dos alternantes” (GIMONET, 2007, p. 58). O autor enfatiza a ação e consideramos que o conceito de práxis deve ser aprofundado para a análise da pedagogia ativa, pois, muitas vezes, despreza-se o tempo necessário para uma melhor apreensão teórica dos fenômenos.

Pineau (2003) reflete sobre a temporalidade para a “[...] formação permanente” (p. 14) no sentido tradicionalmente associado às etapas do desenvolvimento humano e vivências institucionais: tempos da infância, da adolescência, vida adulta, terceira idade e tempo escolar. O questionamento do autor refere-se à limitação sobre a interpretação geral sobre os tempos formativos, que desconsidera “[...] contratempos que deformam ou adaptam ou, ao contrário, abrem *entretempos* de onde pode irromper uma temporalidade pessoal, uma história, uma cronogênese” (PINEAU, 2003, p. 14). A relação com o tempo de trabalho, de lazer e as reflexões temporais sobre passado, presente e futuro são carregadas de juízos que incorrem em “[...] queixas do tempo perdido”, que o autor denomina “[...] ‘esquizocronia’” (id, *ibid*). De acordo com Pineau (2003) a sociedade impõe uma temporalidade fragmentada e tempos educativos específicos na Era Moderna, fato que acarreta em uma visão equivocada de que outros tempos são alienantes. O autor reflete sobre a possibilidade de uma aprendizagem cronológica pessoal, no sentido

existencial, que proporcione uma formação permanente para que o sujeito faça a sua própria história de vida.

Pineau (2003) vislumbra a alternância educativa como um movimento cíclico com potencial para a formação permanente, pois dialetiza o processo e inclui aspectos heterogêneos de tempos e lugares. Alternar estudo e trabalho potencializa o tempo formador, pois as discontinuidades favoreceriam “[...] a construção de micro tempos pessoais” (PINEAU, 2003, p. 224).

A visão existencial sobre a temporalidade implica em não politização da questão, pois a relação espaço-temporal não é uma questão singular, mas deve ser analisada a partir da estrutura da sociedade capitalista e o modo como estabelece padrões comportamentais e também padrões temporais. O tempo em sociedades agrárias, por exemplo, era cíclico. O tempo desenvolvido na modernidade capitalista é unidirecional, aponta o futuro, baseado na noção de progresso, é “[...] vazio e homogêneo [...]” (BENJAMIN, 1987b, p. 229). A reflexão teórica que embasa a Pedagogia da Alternância é necessária para pensarmos nos aspectos tratados até o momento.

2.7 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Por tratar-se de uma prática pedagógica iniciada em decorrência da necessidade dos sujeitos do campo a estruturação e definição dos princípios e instrumentos foi um processo mais contundente do que a fundamentação teórica. Ao longo da consolidação da Pedagogia da Alternância as reflexões teóricas foram se estabelecendo.

O autor Jean Claude Gimonet (2007) foi monitor de Casas Familiares Rurais e diretor do Centro Nacional Pedagógico das *Maisons Familiales Rurales* na França, dedicando-se à prática e ao estudo da Pedagogia da Alternância, escreveu livros e artigos sobre o tema, sendo um dos mais citados pelos autores brasileiros.

O trabalho de Gimonet (2007) analisa a realidade francesa, 70 anos após a implementação das primeiras Escolas Famílias Agrícolas, em um momento de heterogeneidade da cultura camponesa, diferente da configuração inicial. Em um movimento em que ocorreram diversas adaptações conforme as demandas que surgiram, questiona-se possíveis direcionamentos: tentar manter as características iniciais, de forma rígida à experiência pioneira, ou moldar-se ao contexto atual, em que interferências

econômicas, regulamentações, necessidades imediatas e outros fatores podem afetar a dinâmica proposta. Identidade e adaptação são fatores questionados pela entidade francesa União Nacional das MFR, diante da necessidade de “[...] unidade na diversidade” (GIMONET, 2007, p. 14).

As demandas contemporâneas e a organização social atual colocam desafios a serem refletidos para a continuidade do movimento da alternância, entre eles, reflexões teóricas que explicitem as contradições existentes na realidade. O autor refere-se a diferenças culturais entre uma época e outra, portanto, o entendimento de aspectos extrapedagógicos, como diz Adorno, no texto *Teoria da Semiformação* (2010), é necessário para refletir sobre finalidades educativas. Diante dos desafios presentes, o movimento mundial dos CEFFAs recomenda reflexões para a preservação de fundamentos necessários e prevê bases a serem mantidas, que seriam os pilares meios e os pilares fins, já citados anteriormente.

O aspecto básico da formação por alternância é partir da realidade concreta, da vida cotidiana do estudante, da família, do trabalho e das unidades de produção para realizar estudos teóricos e retornar à experiência, de forma dinâmica. Fundamentado em Piaget, Gimonet (2007) explica

a fórmula “praticar e compreender”. ‘Praticar’ significa o fazer, a ação, a experiência, enquanto ‘compreender’ quer dizer a reflexão sobre a experiência, sua superação, ou ainda, a passagem dos fatos às ideias, às leis, às teorias. Mas, ação e reflexão entrelaçam-se, dando lugar a esta outra fórmula de Piaget: “Agir em pensamento” e “Compreender em ação” (p.16).

Conforme esta fundamentação, as estruturas cognitivas são modificadas a partir do contato do sujeito com o meio, nas suas ações e sob interferências do ambiente. Por isso as interações são fundamentais para o desenvolvimento, pois “[...] a inteligência se constrói graças ao processo de equilíbrio das estruturas cognitivas em resposta às solicitações e obrigações do meio. Duas operações contribuem nisso: assimilação e acomodação” (GIMONET, 2007, p. 132), desse modo o processo educativo deve estimular a construção do saber, de forma autônoma, por parte do estudante, pois este adquire, além do desenvolvimento intelectual, “[...] a aptidão para a formação permanente” (idem, p. 50).

Trata-se de uma concepção específica de desenvolvimento psicológico atrelada a ideia construtivista de educação, que em nossa realidade tem sido proposta. É importante

refletirmos se diante da realidade social brasileira de desigualdade e com aspectos ideológicos em torno dos valores capitalistas tão arraigados nos convém atribuímos ao papel educacional um processo de assimilação e acomodação, sem questionarmos de que “meio” se trata. Pensar em equilíbrio cognitivo poderia restringir a reflexão sobre a mútua mediação entre subjetividade e sociedade.

As mudanças físicas e psíquicas da adolescência devem ser consideradas, pois podem trazer transtornos, dificuldades, inseguranças e questionamentos. Há ambiguidades nas relações com os pais e autoridades, nas quais o jovem almeja a liberdade e o desprendimento, mas com uma dependência afetiva e material.

Por ser um momento de transição, da infância à fase adulta, a Pedagogia da Alternância oferece um suporte, pois trata-se de uma “[...] modalidade de educação e de formação, uma pedagogia para a adolescência porque responde às necessidades essenciais desta idade, porque favorece condições de passagem” (GIMONET, 2007, p. 92). De acordo com o autor, é fundamental um ambiente afetivo, de reconhecimento das ações do sujeito direcionadas ao crescimento pessoal. Ao manter contato com o mundo adulto, através das vivências com familiares e mestres de estágio, o adolescente tem condições de se colocar, de ser um “[...] ator socioprofissional” (GIMONET, 2007, p. 93), mesmo com pouca idade, pois exerce funções importantes. Sendo uma “[...] pedagogia da ação” vai ao encontro da curiosidade e empreendedorismo, comuns ao espírito adolescente, assim as atividades “[...] impedem qualquer monotonia, repetição, tão odiada pelo adolescente” (GIMONET, 2007, p. 93).

O favorecimento de vínculos afetivos é um fator necessário, assim como experiências do adolescente com pessoas mais experientes. Podemos questionar se as pedagogias ativas têm buscado uma adaptação dos sujeitos à “sociedade dinâmica e complexa”, para que os jovens aprendam como algo divertido e prazeroso, diante de tantos estímulos das mídias eletrônicas, descartando a ideia de que deva haver disciplina para o aprofundamento dos estudos. A concepção de empreendedorismo está atrelada à ideologia neoliberal de que cada indivíduo pode se tornar “empresa de si mesmo”. Devemos refletir se há contradições nessas concepções para pensarmos na Pedagogia da Alternância na modalidade da educação profissional que almeja ir além do tecnicismo.

Ainda segundo Gimonet, o êxito do adolescente é estimulado para que exista um clima favorável à elevação da autoestima e busca de novas experiências sem receio. A alternância

[...] permite ao adolescente exercitar-se em diferentes níveis: manual, intelectual, afetivo, relacional...implementando e desenvolvendo então polos de competências diversas, sem ser demasiadamente exclusivos (GIMONET, 2007, p. 94).

Outra corrente pedagógica está presente na fala do autor, a Pedagogia das Competências, que visa promover o desenvolvimento de várias aptidões por meio da prática do sujeito, para que haja maior capacidade de se relacionar com seu meio e elevar a autoestima.

O autor enfatiza que “[...] a Pedagogia da Alternância é uma pedagogia da adolescência, porque é uma *pedagogia da complexidade*²⁵. A alternância permite de fato, ao adolescente caminhar no coração da complexidade” (GIMONET, 2007, p. 96).

A autonomia dos atores e das instituições para a execução da Pedagogia da Alternância deve ser garantida, diante da realidade complexa em que opera. Ao refletirmos sobre o caminho deste método,

[...] da abordagem binária da alternância para uma abordagem complexa, mudanças de mentalidades devem ocorrer nos formadores para se livrarem de certas lógicas e terminologias e a fim de não desperdiçar os recursos da Pedagogia da Alternância (GIMONET, 2007, p. 118).

Ainda de acordo com Gimonet, a alternância pressupõe passagens, continuidades, descontinuidades e relações entre espaços e tempos, constituindo-se numa Pedagogia da Complexidade. O jovem está imerso na diversidade de saberes, de culturas, de linguagens e

[...] numa dialética de personalização e socialização deve situar-se, construir-se e crescer. [...] Precisa ele viver em permanência este paradoxo de rupturas e de relações que, sem dúvida, é fator de desenvolvimento desta atitude essencial para o seu futuro: a adaptabilidade. É necessário que ele passe de um conhecimento a outro:

²⁵ A teoria da complexidade de Edgar Morin preconiza o pensamento complexo, transdisciplinar, dificultado pela fragmentação do conhecimento imposto pela ciência moderna. Segundo Morin “[...] a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2005, p. 13).

do familiar e empírico da vida ao acadêmico e teórico da escola (GIMONET, 2007, p. 68).

Adaptação é um conceito que exige aprofundamentos sobre questões epistemológicas. Refletimos se a formação do sujeito deve estar direcionada a adaptação no sentido de preparação para o mercado de trabalho, independentemente das condições das relações de dominação vigentes em nossa sociedade ou se a escola deve favorecer o questionamento deste aspecto.

A diversificação entre espaços e tempos, a introdução dos saberes sociais, familiares, comunitários, profissionais e pessoais no processo pedagógico e não apenas os conteúdos dos livros e o conhecimento dos docentes, inserem a Pedagogia da Alternância “[...] na complexidade e na educação sistêmica” (GIMONET, 2007, p. 81). A realidade passa a ser ponto de partida para a realização de pesquisas e questionamentos.

Não se encontra mais na clássica triangulação ensino–saber–aluno no seio da classe, mas de uma multidão de relações sociais entre uma diversidade de instituições e de autores co-formadores, no entroncamento das quais se encontram os alternantes (GIMONET, 2007, p. 81).

O autor propõe outras formas de compreender a relação pedagógica, demonstrando a multiplicidade de fatores que devem ser considerados na aprendizagem do estudante. A tríade ensino, saber e aluno, assim como a classe são aspectos considerados por Gimonet como ultrapassados e necessário se partir da realidade para relacioná-la ao conhecimento. Consideramos que a formação do sujeito requer a apreensão do objeto a partir de sua imanência, portanto, o ensino pode ser uma das formas para que ocorra este processo.

Gimonet (2007) fundamenta-se na concepção de E. Morin, que reflete sobre os paradoxos, as ações, interações, acasos e incertezas que compõem o mundo e o entrelaçamento de todos os fatores. Todos os âmbitos que o sujeito atua devem ser considerados no processo formativo, levando em conta que

[...] a realidade não é visível. Só se percebe de modo parcial, insuficiente ou errônea. Além disso a realidade é uma representação que cada um se faz do real e não se reveste da mesma significação ou valor de uma pessoa para outra (GIMONET, 2007, p. 111).

Esta visão pode incorrer no relativismo acerca da realidade concreta, pois, se cada sujeito tem uma interpretação, as relações de dominação e condições de trabalho precárias não são questionadas em termos de construção socio-histórica. Desse modo se reforça a

visão neoliberal que responsabiliza o indivíduo pelo seu desempenho na sociedade sob um ponto de vista moral, relacionado à meritocracia.

Segundo Gimonet (2007) este fundamento teórico favorece a efetivação da alternância integrativa, pois a inserção profissional do jovem e a formação global devem considerar a vida cotidiana do sujeito e de sua família, a interação social e comunitária, as atividades profissionais na propriedade familiar ou em empresas externas e o “[...] ambiente físico e humano”. (GIMONET, 2007, p.121) As experiências e aprendizagens obtidas através de diferentes saberes compõem a formação do estudante, opondo-se aos reducionismos e simplificações. Por se tratar de um método complexo, alerta que ainda “[...] está longe de ter desvendado todos os seus segredos” (GIMONET, 2007, p. 102).

A formação integral proposta pela Pedagogia da Alternância, segundo Gimonet (2007) pressupõe um sujeito ativo, construtor de seu processo de aprendizagem, através da pesquisa e da busca pelo conhecimento, em sua relação com a realidade. “[...] Prevalcem, então, os *métodos ativos e de apropriação* que privilegiam o *processo de produção de saberes* através da pessoa, mais do que um simples consumo de informações pela mesma” (GIMONET, 2007, p. 107, grifos do autor).

O autor traz indícios de concepção de formação, não atribuída a alguma fundamentação teórica, mas relacionada ao método como o sujeito atingirá uma formação integral, relacionada ao desenvolvimento das potencialidades humanas. O sujeito é o responsável pela própria aprendizagem.

Quanto ao aspecto da singularidade da aprendizagem, o autor questiona os processos de cada sujeito na construção do conhecimento como sendo únicos, portanto, “[...] nunca se ensina nada a ninguém. Só se pode ajudar alguém a aprender, a facilitar suas aprendizagens” (GIMONET, 2007, p. 133).

Gimonet atribui responsabilidade da formação ao próprio indivíduo. Esta é uma questão em aberto nas discussões pedagógicas, sobre a relação professor-aluno, as fundamentações teóricas acerca do desenvolvimento psicológico e a interação entre indivíduo e sociedade, no sentido de pensarmos a realidade em que estamos inseridos e o sentido da formação.

Para Gimonet, são inúmeros os fatores que interferem na aprendizagem do sujeito, que deve ser visto em sua globalidade, processos conscientes e inconscientes, aspectos afetivos, fisiológicos, etc.

[...] Daí esta unidade “corpo-espírito” conforme o pensamento personalista do filósofo E. Mounier, também formulado por C. Rogers, para quem a aprendizagem mais eficaz é aquela onde a pessoa se engaja toda inteira numa aprendizagem dela própria para ela própria (GIMONET, 2007, p. 133).

O ponto de vista humanista é enfatizado por Gimonet, atribuindo a formação integral a uma vertente que não contextualiza o indivíduo sócio-historicamente e não leva em consideração os condicionantes ideológicos presentes na sociedade capitalista. Os costumes, hábitos e linguagem que advêm do meio físico e humano, delineiam o modo de ser de cada alternante, portanto, existem convergências ou distanciamentos entre “[...] as origens sociais e a escola, nos códigos, nos processos de pensamento, nos modos de expressão utilizados” (GIMONET, 2007, p. 133/134).

O jovem atual está inserido em uma sociedade em que os meios de comunicação e aparatos tecnológicos fazem parte do cotidiano. As propagandas, o mundo imagético, as redes sociais e os programas direcionados através de algoritmos são carregados da sedução do discurso da individualidade em jargões como “vencer na vida”. Questionamos se a Pedagogia da Alternância oferece meios para que o estudante faça a “leitura” desse mundo de modo crítico.

A aprendizagem deve ser dotada de sentido para que se aclare aquilo que o sujeito já conhece e esteja de acordo com suas necessidades, para “[...] entrever uma utilidade em vista de objetivos, de ‘saberes em movimento progressivo’” (GIMONET, 2007, p. 134). Desse modo, o monitor deve orientar o processo ao que é familiar ao estudante e à construção de um projeto, no decorrer de toda a trajetória. “[...] A construção de sentido é, portanto, sempre singular” (GIMONET, 2007, p. 135).

As fundamentações teóricas apresentadas explicitamente por Gimonet são diversas, passam de Decroly, Monieur, Paulo Freire, Rogers a Piaget e Morin. Implicitamente ainda traz algumas concepções pedagógicas: Pedagogia de Projetos e Pedagogia das Competências. Sob o ponto de vista epistemológico algumas visões são convergentes e outras se contradizem, fato importante para pensarmos sobre finalidades educativas e formativas.

A Pedagogia da Alternância supõe o processo de passagem do empírico ao conceitual e à generalização, ampliando as abstrações e a visão sobre a realidade. O ápice do processo está na capacidade de transformar o meio, se realmente ocorrer a alternância integrativa. “[...] É na medida em que os conhecimentos conferem uma capacidade de agir em novas condições, incógnitas ou imprevistas, que se constrói e cresce a autonomia” (GIMONET, 2007, p. 144).

A alternância integrativa considera a relação entre o conhecimento e a realidade, culminando na transformação da realidade por parte do sujeito. O significado da ação de “transformar o meio” a que se refere Gimonet parece estar relacionada apenas à prática profissional do sujeito. Atividades que promovam a formação ética e estética poderiam ser consideradas na alternância integrativa. A Arte e a Filosofia, por exemplo, são saberes que, aparentemente, não têm utilidade, mas enriquecem o processo formativo do sujeito.

A ampla explanação sobre a concepção de Gimonet acerca da Pedagogia da Alternância decorre da necessidade de refletirmos sobre suas proposições em termos de fundamentações, pois é um autor experiente, respeitado e muito citado pelos autores brasileiros. Destacamos passagens do livro *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs* por se tratar de uma referência para o movimento da alternância. Considerando sua importância, foram necessárias pontuações diante de realidades, evidentemente, diferentes: França e Brasil. A história de nosso país referente à exploração e desvalorização dos camponeses, que pouco tiveram acesso à educação, nos coloca diante da necessidade de refletirmos sobre essa estrutura social e sobre a formação dos jovens nesse contexto.

O desenvolvimento de pesquisas sobre a Pedagogia da Alternância revela uma diversidade epistemológica e questionamos seus efeitos na prática pedagógica. O fato de ser instituída como uma metodologia requer uma reflexão direcionada aos possíveis fundamentos que estejam de acordo com os objetivos educacionais.

Bordin (2014) realiza um levantamento dos pensadores da educação que fundamentam a Pedagogia da Alternância, salientando que os autores que discorrem sobre esta metodologia, propõem aproximações teóricas, no sentido de refletir sobre possíveis contribuições, portanto, ainda um campo aberto para discussões e aprofundamentos. O autor cita: Mânfió (2001), que demonstra as aproximações entre a Pedagogia da Alternância com Rogers e Freinet, por ser uma concepção inovadora da educação;

Burghgrave (2004) destaca as contribuições de Pistrak e seus pressupostos sobre a atuação do aluno enquanto sujeito do processo educativo; Chartier e Duffare (2013) dialogam com os autores Vigotski, Piaget, Decroly, Cousinet e Dewey por considerarem o desenvolvimento do educando no seu “[...] meio vivencial” (BORDIN, 2014, p. 66).

Bordin (2014) faz um levantamento dos pesquisadores sobre o tema, apresentados aqui, de forma muito sucinta, para chamar atenção sobre a multiplicidade de concepções e o quanto são ora contraditórias, ora complementares em termos de fundamentação epistemológica. A Epistemologia²⁶ é uma área da Filosofia que busca compreender o desenvolvimento histórico dos conceitos, conhecimentos científicos e saberes, que analisa criticamente os aspectos lógicos, linguísticos, sociológicos, filosóficos, etc. (SANTOS et al, 2004).

Diante da consideração de teorias e concepções de sujeito e educação que vêm sendo apresentadas até o momento, questionamos se haveria alguma teoria em primeiro plano diante da articulação entre teoria e prática ou se a prática (no sentido de atividade) se sobrepõe à teoria.

Nawroski (2010) discorre sobre as aproximações entre a Escola Nova e a Pedagogia da Alternância, pela intrínseca relação entre os princípios previstos por esse movimento de oposição à escola tradicional. Esta corrente pedagógica surgiu no final do século XIX e tem como precursor o filósofo pragmatista estadunidense John Dewey que propôs a centralização do processo pedagógico na atividade do aluno e aprendizagem a partir da experiência. Esta concepção foi disseminada pela Europa, originando novas práticas ou contribuindo para pedagogias que estavam sendo gestadas sob os mesmos fundamentos (NAWROSKI, 2010). Portanto, o contexto de desenvolvimento da Pedagogia da Alternância na Europa, início do século XX, foi marcado por reformas educacionais influenciadas pela concepção de renovação pedagógica.

No Brasil, na década de 1930, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi encabeçado por Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros, e preconizava a democratização do acesso à educação enquanto possibilidade de igualdade

²⁶ “Epistemologia (do gr. episteme: ciência, e logos: teoria) – Disciplina que toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar: a) a crítica do conhecimento científico (exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões das diferentes ciências, tendo em vista determinar seu alcance e seu valor objetivo); b) a filosofia das ciências (empirismo, racionalismo etc.); c) a história das ciências [...]” (JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. Dicionário de Filosofia, Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 63).

de oportunidades na sociedade, sob o ponto de vista da concepção liberal, tendo o indivíduo como centro do processo. Este momento histórico trouxe novas formulações educacionais e um questionamento sobre o ensino tradicional dominante no Brasil (NAWROSKI, 2010).

O contexto histórico do manifesto no Brasil nos remete à influência de movimentos educacionais existentes na Europa e nos Estados Unidos, que motivaram proposições em nossa realidade. A prática pedagógica no Brasil, de modo geral, é marcada pela descontinuidade de projetos e concepções educacionais. As políticas são interrompidas a cada governo, conforme o interesse e a ideologia do momento, fato que nos leva a questionar se o escolanovismo no Brasil tem propósitos formativos emancipatórios ou de manutenção do *status quo* da sociedade capitalista.

Outra educadora que compõe a concepção da Escola Nova, citado por Nawroski (2010) relacionando-a à Pedagogia da Alternância é Montessori, médica psiquiatra italiana que trabalhou com crianças com deficiência e órfãos de guerra. Ela preconizou um método baseado na livre atividade e respeito às predisposições da criança, no qual o educador deve dar um suporte para a exploração e desenvolvimento natural da criatividade do educando. Seu método foi iniciado com crianças, mas posteriormente utilizado com jovens de escolas secundárias e universitários (NAWROSKI, 2010).

Montessori é uma das educadoras que compõe a mesma concepção de educação, que coloca o aluno como centro do processo, para diferenciar-se da educação tradicional. Ao pensarmos em desenvolvimento natural nos parece que a criança ou o jovem ditam o ritmo de aprendizagem de acordo com os interesses individuais. São aspectos que devem ser contextualizados à realidade atual, pois a ideologia de que estamos na “era do conhecimento” escamoteia um excesso de informações superficiais e falsas, relegando a um segundo plano a responsabilidade do professor de ensinar. Consideramos que o ritmo de aprendizagem é um fator que deve ser respeitado, com o devido cuidado para não reforçar o individualismo, pois a educação também tem finalidades sociais.

O educador francês Célestin Freinet, que iniciou seus trabalhos na zona rural no início do século XX, é também considerado um “escolanovista”. Propôs atividades coletivas para seus alunos, baseadas nas necessidades da própria estrutura da escola e da aldeia onde viviam as crianças. Sua concepção educacional fundamenta-se no trabalho e na cooperação entre as pessoas da comunidade escolar, do entorno e da sociedade, através

da criação de técnicas pedagógicas que proporcionam a atividade e o interesse pelo conhecimento: aula passeio, imprensa escolar, texto livre, correspondência escolar e livro da vida (NAWROSKI, 2010).

O livro da vida e a aula passeio são atividades muito próximas aos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância: caderno da realidade e visitas de estudos. As experiências proporcionadas e relatadas pelos próprios estudantes são aspectos relevantes para a formação dos educandos, desde que se tenha clareza sobre os objetivos educacionais, fundamentados teoricamente.

A autora demonstra que os princípios: educação pela experiência, educação pela coletividade e educação pelo trabalho estão presentes nas concepções escolanovistas e nas práticas em Pedagogia da Alternância. Nawroski (2010) analisa que estas categorias são enfatizadas enquanto um processo formador democrático, que prevê possibilidades de organização da sociedade pautadas nas necessidades das camadas populares e conscientização dos trabalhadores, em diversos contextos sociais. Os estudos levantados pela autora demonstram que essa relação permite que os jovens tenham interesse e prazer pelo trabalho no campo, contribuindo para a permanência na zona rural e melhoria das condições de vida das famílias. A análise destaca a importância de que se busque inspiração em autores estrangeiros para a fundamentação da Pedagogia da Alternância, mas que se construa concepções próprias, com o devido cuidado para não cair no mero reprodutivismo (NAWROSKI, 2010).

O trabalho de Nawroski coloca a Pedagogia da Alternância atrelada a concepções escolanovistas como meio para atingir finalidades formativas de cunho democrático e de organização da classe trabalhadora, a partir de uma posição do que entende por formação emancipatória, fato que não é comum a todos os trabalhos sobre o tema.

Apresentamos a visão de alguns autores que procuram aproximar a Pedagogia da Alternância a correntes pedagógicas com o intuito de fundamentá-la. O fato que nos chama atenção é a variedade existente. Os precursores da Pedagogia da Alternância preconizam pela liberdade e enfatizam que as condições concretas devem ser consideradas, pois não há experiências idênticas neste movimento. Mas questionamos sobre qual realidade deve-se fundamentar a ação pedagógica, de modo que se desvele a ideologia neoliberal legitimada por determinadas teorias pedagógicas.

Telau (2015) reflete sobre as representações sociais relacionadas ao processo ensino aprendizagem que educadores dos CEFFAs constroem na prática pedagógica da alternância, como isso se reflete em seus saberes e na atuação cotidiana. O autor questiona os fundamentos teóricos do início do movimento pautados no referencial Humanista que, historicamente, prevalece no trajeto destas escolas. Diante de mudanças socio-históricas vivenciadas e da premente necessidade de transformações sociais na zona rural, referindo-se, especificamente, ao estado do Espírito Santo, Telau reflete se outros aportes teóricos trariam contribuições. À formação inicial e continuada dos monitores, abordagens críticas são apresentadas e discutidas, tratando-se de um campo necessário de reflexão.

Percebo que esta situação provoca inquietações nas práticas e saberes dos educadores, pois eles vivenciam o desafio de realizar uma educação emancipatória orientados por dois referenciais teóricos que são diferenciados em termos de pressupostos epistemológicos, princípios e conceitos, bem como pelas metodologias derivadas (TELAU, 2015, p. 14).

Os referenciais teóricos que compõe a reflexão de Telau são o Humanismo e abordagens críticas, os quais podem ser contraditórios entre si. Baseado na representação social sobre o processo ensino-aprendizagem, o autor identificou práticas diferenciadas entre os monitores: 1) aqueles que realizam sua prática pautada com ênfase no ensino; 2) os que direcionam à aprendizagem; 3) os que embasam sua atuação na intersecção entre ensino/aprendizagem; 4) monitores que “[...] desequilibram as representações”, ou seja, modificam e oscilam suas práticas pedagógicas entre os processos (TELAU, 2015, p. 136).

O modo como Telau desenvolveu sua pesquisa exemplifica que o debate sobre aspectos teóricos deve ser ampliado para a clareza das finalidades da formação dos educandos condizentes com a realização do processo pedagógico.

Diante do fortalecimento dos movimentos sociais do campo no estado do Espírito Santo, encontros de educadores passaram a ser promovidos com frequência para ampliar a discussão e trocas de experiência. Ao ser inserida no Movimento Nacional por uma Educação do Campo, a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES) passou a aprofundar as discussões. Telau destaca a utilização de instrumentos pedagógicos e a implicação destes no engajamento dos estudantes e monitores. Em relação ao aspecto teórico, Telau (2015)

evidencia a necessidade de se “[...] ajustar às suas finalidades um método mais coerente. Essa é a demanda que os CEFFAs receberam nas últimas décadas a partir de sua inserção no Movimento da Educação do Campo” (TELAU, 2015, p. 38).

A questão das finalidades relacionadas ao método, com destaque à necessidade de desenvolvê-lo com maior coerência, pressupõe a clareza dos objetivos formativos, tanto dos educandos quanto dos monitores. O autor pontua o processo histórico e a necessidade de o movimento da alternância dialogar com atores que se aproximam das mesmas pautas, relacionadas à educação de qualidade para os camponeses. A construção cotidiana da prática da alternância com a atuação dos monitores e as reflexões realizadas ao longo de todo processo, concomitantemente às teorizações sobre o tema, devem enriquecer a discussão.

Ao descrever as representações dos monitores sobre o processo ensino-aprendizagem Telau (2015) destaca que há uma intencionalidade dos educadores de realizarem uma educação transformadora do contexto social rural e emancipatória dos sujeitos camponeses, porém os fundamentos epistemológicos distintos, em termos de formação inicial e continuada, além da própria vivência cotidiana, os colocam diante impasses e desafios.

Entre as conclusões, o autor enfatiza que o domínio do conteúdo dos monitores é um fator importante, pois favorece maior segurança à atuação com ênfase na relação entre ensino e aprendizagem. Já aqueles que têm pouco domínio de conteúdo não reelaboram suas representações, permanecendo nas concepções que embasam o ensino ou a aprendizagem. Para o autor esse fato decorre da persistência da fundamentação Humanista, adotada nas origens do movimento, que não contemplaria a finalidade de transformação da realidade social caracterizada pela desigualdade da sociedade de classes.

Entendemos que para a Pedagogia da Alternância se constituir como uma experiência contra-hegemônica na construção dessa sociedade é preciso que se ajuste a um referencial que a instrumentalize nessa perspectiva. Para isso é necessário que os educadores reconstruam suas representações para além das abordagens que enfatizam o ensino e a aprendizagem, porém essa pesquisa nos mostrou que elas prevalecem nas atuais representações (TELAU, 2015, p. 166).

Destacamos a análise do autor sobre o domínio de conteúdo como um fator que favorece a atuação segura do monitor. Isso demonstra dois aspectos: a importância do

aprofundamento dos estudos, da aquisição de conhecimentos como premissa para se tornar professor, que tem sido desvalorizada atualmente, e a relação entre teoria e práxis, que consiste em dimensões distintas relacionadas a um mesmo objeto. Consideramos que monitores e estudantes devem ter clareza da importância do conhecimento para a formação.

Ribeiro (2009) analisa propostas de trabalho-educação em alternância efetuadas por movimentos sociais populares do campo sobre princípios de liberdade e emancipação. A autora traz um estudo sobre os documentos que fundamentam o trabalho dos CEFFAs no estado do Rio Grande do Sul, tendo como referência a FETAG/RS (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul) e o processo de formação do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), ligado à Fundação de Ensino e Pesquisa da Região Ceilero (FUNDEP) e ao Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), também no Rio Grande do Sul (RIBEIRO, 2009).

De acordo com a autora a perspectiva de Liberdade presente nas concepções que embasam o trabalho pedagógico nos CEFFAs sustentam a ideologia Liberal capitalista, pois colocam o educando como centro do processo, desvalorizam o ensino, os materiais de aprendizagem e as condições socio-históricas do processo ensino-aprendizagem. As teorias que a autora se refere são: Escolanovismo de Dewey e sua compreensão de liberdade relacionada ao “autogoverno”, expressa na Declaração da Independência dos Estados Unidos da América; Construtivismo de Piaget, através da “construção” de esquemas de assimilação e acomodação, ou seja, o processo cognitivo que busca a adaptação do organismo ao meio; Complexidade de Edgar Morin, que propõe a relação das ciências com o Humanismo a partir da transdisciplinaridade de fenômenos complexos, “[...] abrindo espaço à aceitação do caos como possibilidade de criação de novos ordenamentos e novas invenções” (RIBEIRO, 2009, p. 430), destacando a neutralidade da apropriação da produção científica e o desenvolvimento individual para lidar de forma criativa com os desafios da sociedade competitiva.

Portanto, liberdade e emancipação, nessas teorias, referem-se a princípios que orientam o comportamento dos indivíduos na sociedade liberal, sendo a educação o instrumento essencial da liberdade e de conquista da autonomia (RIBEIRO, 2009, p. 430).

As concepções teóricas trazidas pela autora foram citadas anteriormente, analisadas de forma crítica, como concepções que preconizam a individualidade e

reforçam a ideologia capitalista. Tais teorias possuem uma fundamentação epistemológica que não questiona a estrutura social vigente e postula que o sujeito atinja a autonomia, no sentido de gerir sua própria aprendizagem e sua vida para a integração à forma social existente.

Uma perspectiva diferenciada de liberdade e emancipação é encontrada nos documentos que embasam a prática pedagógica por alternância do FUNDEP e do ITERRA (MST, 2005), a partir de teorias que compreendem a relação trabalho-educação produzidas na Rússia por: Makarenko, cuja concepção de educação busca a “[...] concretização de um projeto educacional, pedagógico e político centrado na formação coletiva para a vida coletiva” (LUEDEMANN, 2002, p. 241); Pistrak, que propõe dois princípios básicos para reger a escola: relações com a realidade atual e auto-organização dos alunos; Krupskaya, educadora que “[...] criou um sistema único de ensino, garantindo o acesso universal à educação pública e gratuita. Também desenvolveu trabalhos de instrução política das massas, a partir de 1920” (RIBEIRO, 2009, p. 431).

Os autores russos que orientam a formação [...] na FUNDEP e no ITERRA colocam como horizonte da educação a construção do socialismo, por isso suas preocupações estão direcionadas para a emancipação humana. Com isso, deslocam-se da liberdade do indivíduo cidadão e da autonomia conquistada através de um emprego assalariado – objetivos apontados pelos autores do escolanovismo, do construtivismo e da complexidade – para a emancipação que garanta a liberdade e a autonomia para todos. Entretanto, esses esforços para ampliar direitos sociais, como a educação para além do indivíduo, por exemplo, não estão isentos de contradições (RIBEIRO, 2009, p. 432).

Apontamos a existência de contradições nesse referencial direcionado a emancipação social, pois os autores citados teorizaram a partir de um contexto específico, a sociedade socialista da União Soviética, com intuito de elaborar um projeto educacional para o “novo homem”. Na sociedade capitalista atual está arraigada a base ideológica que reforça os ideais neoliberais, portanto cabe à educação contextualizar o debate sobre emancipação por meio da demonstração das contradições presentes nas tentativas de leituras anacrônicas e promover a autorreflexão crítica.

Andrade (2017) discorre sobre o histórico da Pedagogia da Alternância no Brasil de forma concomitante ao surgimento da Educação Popular, na década de 1960. As raízes da educação popular encontram-se na Europa, em contraponto ao avanço do capitalismo, como o movimento socialista do Leste Europeu, o pensamento pedagógico soviético e o anarquista, nos movimentos por independência na América Latina. No Brasil prevaleciam

iniciativas de comunistas, anarquistas e socialistas, através de projetos alternativos para as camadas populares, até meados do século XX.

Foi a partir de iniciativas da Igreja Católica, na vertente da Teologia da Libertação e dos Centros de Educação e Promoção Popular, baseados na Pedagogia Freiriana, que se consolidaram tais experiências, na década de 1960. O autor destaca os movimentos: MCP – Movimento de Cultura Popular, de 1960; a campanha ‘De pé no chão também se aprende a ler’, de 1961; CPC – Centro Popular de Cultura, de 1961; CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba, de 1962 (ANDRADE, 2017).

As campanhas de alfabetização e de difusão da cultura popular estavam em processo de ampliação pelo Brasil, mas a ditadura civil-militar impossibilitou a continuidade. Os movimentos considerados progressivos da igreja católica resistiram por mais tempo, estando a implementação da Pedagogia da Alternância associada a esta instituição.

A prática pedagógica da Pedagogia da Alternância, que parte do Plano de Formação e do Plano de Estudo, utiliza os temas geradores, fundamento da Pedagogia Freiriana, portanto há semelhanças importantes, segundo Andrade (2017).

O que há de comum entre ambas pedagogias, a freireana e a da alternância? O reconhecimento que o sujeito da aprendizagem é detentor de uma experiência histórica e cultural e que conjuntamente possui anseios e projetos. O tema gerador serve como aglutinador dos anseios dos jovens e familiares e é capaz de se relacionar com o conhecimento universal historicamente construído (p. 43).

Andrade (2017) relaciona os temas geradores à Pedagogia da Alternância, como o fator desencadeador do processo ensino-aprendizagem e a concepção do sujeito na relação dialógica, em que educador e aprendiz encontram-se em trocas mútuas de saberes. A autora inclui a concepção da Pedagogia Histórico Crítica pois a apropriação do “conhecimento universal historicamente construído” pela classe trabalhadora é enfatizada por Saviani, como forma de superação do capitalismo.

Sousa (2018) delinea o mesmo caminho de aproximação entre a Pedagogia da Alternância e a concepção de educação popular de Paulo Freire, pois a formação é proposta através da humanização do educando e do educador, em uma relação horizontalizada e dialógica, com respeito aos saberes de ambos. A conscientização e a libertação são as finalidades de uma prática pedagógica transformadora. De acordo com Sousa (2018), Paulo Freire questiona a educação que enfatiza o conteúdo, como se o

professor o depositasse no aluno, de forma autoritária, que não geraria conscientização, seria desumanizadora e mantenedora do *status quo*.

Ao ampliar o papel social da escola do campo, pensando na luta pela terra e melhorias das condições de vida na zona rural, trabalha-se com a realidade, com os saberes da experiência em conjunto com os saberes científicos, desenvolvendo-se a reflexão e a participação coletiva. Embasada na concepção de Assunção et al (2009), citados por Sousa (2018), existe uma congruência entre a Educação Popular e a Pedagogia da Alternância, no sentido de concebê-las como um projeto coletivo.

Em uma “educação para”, não há participação dos sujeitos, pois esta é pensada por alguns que se intitulam possuidores do conhecimento, por isso escolhem e impõem conteúdos, metodologias, materiais, enfim, comandam o processo educativo para aqueles que são considerados desprovidos do conhecimento. Entretanto, em uma “educação com”, os sujeitos são fundamentais em todo o processo, uma vez que é a partir de suas necessidades que as práticas educativas são construídas (SOUSA, 2018, p. 79).

A concepção de Paulo Freire nos permite refletir sobre a dialogicidade do ato educativo, na “educação com”, mas é importante salientar que o autor desenvolveu suas ideias pedagógicas a partir de seu trabalho com adultos analfabetos ou com baixa escolaridade, que possuíam saberes importantes e uma história de vida que deveria fazer parte do processo pedagógico. Por isso a concepção de mediação para o autor, naquele contexto específico, referia-se ao “estar no mundo” em comunhão, o educador e o educando, mediatizados pelo mundo. Há questões importantes partindo desses fatos. Consideramos que o educador que está lidando com jovens pode realizar uma “educação com” no sentido de uma relação horizontalizada, de diálogo, considerando a individualidade do sujeito. Atrelado a isso, o educador deve ter clareza dos objetivos formativos em relação àquilo que se pretende alcançar com o ato educativo, portanto pode pensar, também, na “educação para”. A mediação do mundo que Paulo Freire propõe, no caso de adolescentes poderia ser repensada, pois a mediação é papel importante de um educador mais experiente que orienta o processo educacional, portanto medeia a relação do educando com o mundo, por meio do conhecimento sistematizado.

No processo de educação emancipatória proposto por Paulo Freire, a libertação do oprimido ocorre nas trocas de saberes, nos diálogos, que partem da realidade concreta e da reflexão sobre a mesma, cabendo ao educador proporcionar essa relação dialógica. Sousa (2018) salienta que os conceitos de autonomia e emancipação têm diversas

fundamentações e são históricos. Ao tratar da educação do campo, a cultura camponesa deve ser valorizada, no sentido de se perceber o quanto a opressão ao camponês advém da ideologia da superioridade dos valores urbanos, sendo esta invasão cultural imposta historicamente, devendo ser superada através da educação, de acordo com a autora, fundamentada na concepção freireana.

Se pensarmos na prática pedagógica por via da cultura e a superioridade de valores urbanos de forma descolada das condições materiais de existência teremos uma análise no campo do Idealismo. O processo socio-histórico de construção ideológica deve ser considerado nas relações de exploração e dominação a que foram submetidos os trabalhadores rurais.

Ao nos aprofundarmos sobre aspectos epistemológicos, o pensamento de Paulo Freire parte do Existencialismo Cristão, que não enfatiza os determinantes socio-históricos do capitalismo e a necessária crítica, pois pressupõe a constituição da subjetividade de modo independente do mundo objetivo e uma essência apriorística dada pelo criador (Deus). Nesta concepção, o espírito constrói a realidade e a libertação dos homens se daria por meio da transcendência, sendo esta a constante construção do ser inacabado possibilitada pela comunhão entre os homens (MACHADO, 2019). Paulo Freire (1987) coloca que a existência humana implica na vocação para “ser mais”. Ao refletirmos sobre o papel social da escola e a importância da apropriação de conhecimentos devemos levar em consideração a dialética entre os saberes, popular e científico, porém de modo contextualizado à realidade material em seu processo de construção socio-histórico.

Begnami (2019b) faz uma ressalva em relação à fundamentação marxiana de Paulo Freire ao escrever a obra *Pedagogia do Oprimido*, em 1968, durante seu exílio no Chile. Nessa época Paulo Freire se aproximou dos marxistas chilenos em seu trabalho de alfabetização e educação popular com camponeses. Begnami (2019b, p. 63) considera uma “[...] ousadia epistemológica de Freire, ao não repetir as estruturas da tradição filosófica e ao mesmo tempo promover uma síntese entre a fenomenologia e a dialética, identificamos muitas aproximações do seu constructo teórico com o MHD”. O estudo de Paulo Freire, no início do movimento da Pedagogia da Alternância pode ser caracterizado como uma das primeiras iniciativas de uma educação crítica no Brasil, conforme destaca Begnami (2019b, p. 146). “Já na década de 1970, o Centro de Formação do MEPES

disponibilizava textos mimeografados de Paulo Freire (traduzidos), para subsidiar a formação de Monitores das EFAs que estavam nascendo”.

Em tópico posterior faremos considerações sobre o ecletismo epistemológico na educação do campo e as dificuldades geradas por este, de acordo com a necessária clareza para efetivação da prática pedagógica. Paulo Freire traz diversas fundamentações, inclusive da Escola Nova e, em sua atuação, traz contribuições indiscutíveis. No entanto, consideramos que há necessidade de contextualização do pensamento freireano e sua proposta pedagógica. De forma sintética, pensamos que o trabalho com crianças e adolescentes seja realizado através da mediação do educador, como já destacamos. Outro aspecto é o contexto educacional, se este ocorre em processos escolares ou não escolares, pois a noção de “educação bancária”, é compreendida por muitos, apenas como um “verbalismo”, fato que prejudica o desenvolvimento de conceitos teóricos, a necessidade de aulas expositivas em determinados momentos, de forma dialógica, e conteúdos formativos, conhecimento sistematizado, na realidade escolar.

Begnami (2019a) questiona os referenciais teóricos da Pedagogia da Alternância no momento em que esse movimento chega aos 50 anos no Brasil, em um cenário caracterizado pelo autor como de “[...] crise de estagnação dos Ceffas de um lado, e grande profusão de uso da Alternância em outros contextos da Educação do Campo” (p. 49). Diante dessa constatação Begnami considera que há uma incitação ao debate sobre as questões teóricas como “[...] tensionamentos saudáveis” (id, *ibid*).

O resgate histórico acerca dos referenciais teóricos realizado por Begnami (2019a) busca a origem no movimento de educação popular do “[...] JAC e a metodologia “Ver, Julgar e Agir”” (BEGNAMI, 2019a, p. 57). O Personalismo de Mounier, de fundamento social católico, fundamentava as proposições daquele grupo. Em um segundo momento de reflexões teóricas as contribuições teóricas advêm, basicamente, do Movimento Escolanovista Europeu e do Pragmatismo estadunidense. Atualmente os referenciais ligados à teoria da complexidade, propostos por Gimonet, têm influenciado as práticas em alternância. O autor indaga se estes “[...] são referenciais apropriados para os Ceffas do Brasil contribuírem com a Educação emancipatória dos povos do campo?” (BEGNAMI, 2019a, p. 57).

A inserção da Pedagogia da Alternância no Brasil é confluyente com o pensamento de Paulo Freire e os movimentos de educação popular, com ênfase no uso

dos temas geradores e realização de atividades de retorno como formas de intervenção na realidade dos alunos. Outra influência inicial no Brasil foi a Teologia da Libertação, cuja aproximação ao Materialismo Histórico Dialético é destacada pelo autor, no sentido do protagonismo dos sujeitos políticos. Estas concepções são consideradas como propostas ligadas ao “[...] pensamento mais de esquerda” (BEGNAMI, 2019a, p. 57). A análise sobre essa primeira fase da PA no Brasil é de que ela se constituía como um movimento de educação popular de inspiração freireana.

Atualmente a ampliação na utilização da Pedagogia da Alternância em outros âmbitos relacionados à Educação do Campo tem fomentado a discussão sobre o direcionamento a uma visão crítica do contexto nacional. É necessária a distinção entre a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs e outras experiências que realizam cursos baseados nos princípios da alternância para a organização espaço-temporal. Embora deva-se estabelecer as diferenças, há práticas que introduziram reflexões teóricas em sentido emancipatório. Essa nova realidade aponta a necessidade de se pensar em fundamentações direcionadas à emancipação humana e paradigmas contra-hegemônicos à estrutura capitalista. Para o autor, o Materialismo Histórico Dialético seria a vertente teórica apropriada enquanto “[...] uma perspectiva da epistemologia e metodologia da práxis crítica transformadora, rompendo com uma perspectiva epistemológica pragmática, tecnicista, que se baseia simplesmente na prática” (BEGNAMI, 2019a, p. 61). Begnami (2019a) chama atenção à necessidade de ampliação do debate teórico em torno da Filosofia da Práxis para “[...] induzir a prática do pensamento crítico a partir de nossas práticas cotidianas” (id, p. 62).

Pensarmos na formação a partir da Pedagogia da Alternância significa nos depararmos com uma infinidade de fundamentações e concepções teóricas, ora complementares, ora contraditórias entre si. Fica evidente a diversidade de experiências em Pedagogia da Alternância que, ao longo da história, mantém clareza quanto aos princípios e instrumentos pedagógicos, porém uma heterogeneidade em sua fundamentação teórica.

Destacamos o aspecto epistemológico das proposições teóricas, algumas relacionadas ao Liberalismo e outras com perspectivas críticas, porém sem grandes considerações, por parte dos autores citados, das condições históricas específicas em que essas teorias se aplicaram. Se considerarmos a história da educação brasileira, temos um quadro de incertezas e fracassos, pois não podemos afirmar que alguma pedagogia

relacionada a um pensamento crítico realmente tenha se efetivado. O problema para a crítica consiste em: como educar de modo que a barbárie e a semiformação não se reproduzam por meio da escola, seja ela no campo ou na cidade. E para pensarmos sobre essa questão compreender a configuração da realidade social capitalista é essencial.

A contestação do ensino tradicional e fórmulas alternativas de educação nos remete a aspectos pedagógicos, políticos e ideológicos, diante da necessidade de contextualização à realidade brasileira. A visão de que o aluno deve estar no centro do processo pedagógico e a aprendizagem construída internamente pelo próprio sujeito, rejeita a visão tradicional de educação, em que o educador transfere conhecimento. A questão colocada aqui, de maneira simplista, demonstra que se tornou basicamente um jargão, sem o devido aprofundamento sobre a epistemologia do processo pedagógico, de modo contextualizado. O aspecto da práxis, inerente ao processo educacional, responde a uma determinada leitura da forma particular da sociedade em um momento histórico específico e devemos nos aprofundar sobre o modo da Pedagogia da Alternância lidar com essa questão.

No Brasil, as condições socioculturais e econômicas da população rural eram e ainda são muito diferentes da europeia, tanto que as Escolas Famílias foram iniciadas aqui pela atuação da igreja católica, através da filantropia. A fundamentação teórica da prática pedagógica deve considerar o contexto e a necessidade da formação para a emancipação.

2.8 CRÍTICA AO ECLETISMO EPISTEMOLÓGICO

Oliveira (2008) analisa as bases epistemológicas e filosóficas de projetos de educação do campo, entre eles o das Casas Familiares Rurais da ARCAFAR Sul. Tomaremos essa análise como exemplo do ecletismo que se manifestou no levantamento bibliográfico sobre os fundamentos teóricos, apresentado anteriormente neste trabalho. A partir de investigação de projetos político-pedagógicos, de trabalhos de alunos e entrevistas o autor pontua que as citações iniciais de categorias do Materialismo Histórico Dialético nos documentos são pretensões que não se concretizam e se dissolvem em uma visão fenomênico-idealista. “Neste caso, estão inseridas as propostas de educação com bases em atividades, que supervalorizam a prática e o cotidiano, derivadas da concepção que é na cultura que se formam os indivíduos, secundarizando a ontologia derivada do trabalho” (OLIVEIRA, 2008, p. 26). A consequência de uma concepção que direciona a

prática pedagógica à cultura e valores sem associá-los à materialidade em sua compreensão histórica é um relativismo que dificulta a compreensão objetiva da realidade. A criação de conhecimentos particulares e a não articulação com conceitos importantes à transformação da realidade perpetua a “[...] reprodução da vida material sob a lógica do capital [...]” (id, *ibid*, p. 27) e dificulta a leitura crítica e formação de novos valores.

Segundo o autor, o contexto brasileiro atual intensifica a ideia de formação para o empreendedorismo, portanto o trabalho da agricultura familiar está direcionado ao mercado. Ao partirem de uma visão fenomênica da realidade, os projetos de educação do campo não estimulam a perspectiva crítica, fato que se revela por meio de concepções fragmentadas que não abarcam a compreensão do funcionamento do capitalismo no Brasil. Destacamos três fatores citados pelo autor: 1) a divisão entre campo e cidade, que dissimula a interdependência desses espaços e a visão de totalidade da realidade social; 2) o trabalho como princípio educativo pautado em práticas voltadas a formas de organização social já superadas, desconsiderando a historicidade; 3) a crença de que a escola proporciona um desenvolvimento embasado na agricultura familiar, pautado na solidariedade, sem levar em conta a contradição de que o sistema capitalista busca a expansão desenfreada e provoca crises constantes em função da geração de riquezas. A exploração de recursos naturais, por exemplo, coloca os lucros em primeiro plano, estando a segurança alimentar relegada a uma posição secundária (OLIVEIRA, 2008).

As condições materiais de existência no meio rural são subestimadas ao se atribuir à educação a responsabilidade de contenção do êxodo rural, como se fosse apenas uma questão de mentalidade, fato demonstrado por meio de concepções idealistas.

O idealismo [...] é logo sentido, uma vez que se acredita que um problema com a força histórica do êxodo rural possa ser mudado unicamente com alterações no pensamento das pessoas. No fundo, é a questão da concepção idealista do mundo, ao acreditar que é a vontade das pessoas a responsável pela história. Além disso, o “otimismo pedagógico” fica claro por este considerar que a escola poderia ser capaz, por força do convencimento, de alterar o processo histórico. (OLIVEIRA, 2008, p. 230).

Oliveira (2008) questiona a visão de formação do sujeito concomitante ao desenvolvimento do meio e a melhoria da qualidade de vida, dentro da ordem capitalista. A concepção construtivista de que cada um deve construir o conhecimento e que este deva ser personalizado, visto que há diferentes necessidades nos CEFFAs, explicita uma visão idealista. Os relatos do cotidiano, de onde se parte para os estudos teóricos, trazem

um nível de apreensão da realidade alienado, uma visão fenomênica da realidade. O ecletismo teórico presente nos CEFFAs em torno de autores existencialistas, escolanovistas e pragmatistas dificulta a apreensão da realidade concreta. Isto acarreta em uma valorização das atividades, no sentido utilitário, em detrimento do conhecimento científico e restrição do papel da escola, de socialização do conhecimento. Esta visão reforça a ideologia neoliberal.

Esta nova época, a do neoliberalismo, trazendo consigo a filosofia do irracionalismo, leva à necessidade da adequação da escola para a continuidade da acumulação capitalista nos moldes do recuo da teoria e, portanto, da desvalorização do trabalho com o conhecimento objetivo, com o conceito. Portanto, ao tentar igualar o saber ao conhecimento científico, a educação do campo não representa os interesses dos trabalhadores, mas sim da burguesia (OLIVEIRA, 2008, p. 393).

Bezerra Neto (1998) traz discussões sobre o Ruralismo Pedagógico e o MST que são atuais, sob o ponto de vista da fixação do homem no campo, por meio da educação. Os fatores que levam ao êxodo rural estão relacionados a inexistência de uma reforma agrária compatível com a necessidade dos trabalhadores camponeses, direcionada ao sustento dos sujeitos a partir da posse da terra e o trabalho por este meio, e a prevalência de políticas agrícolas que favorecem apenas a elite, sendo esta uma parte ínfima da população brasileira.

A questão das terras no Brasil relaciona-se tanto à concentração de terras em mãos de poucos quanto existência de minifúndios que não sustentam as necessidades de produção das famílias (BEZERRA NETO, 1998). Embora suas considerações tragam o contexto da década de 1920 ao discorrer sobre o ruralismo pedagógico e da década de 1980 em diante para tratar do MST, as discussões são válidas, visto que não ocorreram mudanças significativas no trabalho rural, principalmente as condições precárias decorrentes da ausência de políticas que favoreçam a utilização de meios facilitadores para a produção, como por exemplo a aquisição de maquinário moderno.

Sob o ponto de vista econômico, é evidente que os trabalhadores rurais não têm terra suficiente para concorrerem no mercado. Bezerra Neto (2003) enfatiza que são as condições materiais de existência relacionadas à organização dos trabalhadores “[...] que determinam suas formas de vida e não as ideias produzidas pelos homens em um dado *habitat*” (p. 211).

As reflexões em torno do acesso ao conhecimento e tecnologia para todas as áreas de produção e toda a sociedade, ao invés de reduzir à necessidade de uma educação específica levam-nos a questionar os pressupostos da Pedagogia da Alternância, que atribuem uma grande expectativa ao papel transformador da realidade sem levar em conta os determinantes concretos das condições de vida dos sujeitos, fato demonstrado pelo ecletismo pedagógico.

O ecletismo metodológico é verificado na proposta educacional do MST por Bezerra Neto (1998). Embora o movimento da Pedagogia da Alternância tenha demarcadas distinções em relação ao MST, a partir do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, a discussão pedagógica foi intermeada por aspectos comuns. A proposição de uma educação específica para o homem do campo, a visão de que a escola pode garantir a permanência no campo e as fundamentações epistemológicas ecléticas que sustentam as práticas pedagógicas são elementos similares. A preocupação de afastar a pedagogia tradicional para que a escola tenha relação com a vida do aluno e a crença de que uma metodologia única limite o trabalho educacional são aspectos levantados pelos movimentos citados.

Buscando aproveitar tudo aquilo que entende como positivo em uma variada gama de educadores, de diferentes correntes pedagógicas, do existencialismo cristão de Paulo Freire, até o construtivismo de Piaget ou o marxismo de Makarenko, se constrói um ecletismo metodológico, através do qual as crianças dos acampamentos e assentamentos devem construir seus saberes (BEZERRA NETO, 1998, p. 136).

Esta característica dificulta o atingimento do objetivo de estabelecer a relação dialética entre teoria e prática, direcionada à educação omnilateral²⁷, que pressupõe a prática produtiva como ponto de partida do processo educacional dirigido ao trabalho científico. A valorização do trabalho manual e do trabalho intelectual seriam consequência dessa formação omnilateral, visto que a sociedade capitalista fragmenta essas diferentes formas (MENEZES NETO, 2014).

Concordamos com os pontos citados pelos autores de que a formação eclética impede a clareza e os meios para se atingir os objetivos educacionais direcionados à emancipação. A busca de transformação do meio através da educação e a crença de que a autonomia do aluno durante o processo pedagógico leva ao pensamento crítico, são

²⁷ A visão omnilateral significa compreender o ser humano integral, completo, capaz de transformar a realidade concreta e refletir sobre seus atos (MENEZES NETO, 2014).

fatores que acarretam no distanciamento do conhecimento escolar sistematizado, necessário para a compreensão dos determinantes da estrutura social capitalista e perpetua visões idealistas que não contribuem com a necessária abstração sobre a realidade concreta enquanto processo socio-histórico.

2.9 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

Gimonet (2007) realiza um breve histórico sobre experiências antecessoras à Pedagogia da Alternância propriamente dita, que tratam da relação entre educação e realidade, no sentido de pensar a formação educacional a partir da confluência entre teoria e prática e formação geral e profissional.

Nos séculos XVI e XVII, na França, foram iniciadas as primeiras experiências para promover a educação de crianças abandonadas e pobres, excluídas das instituições tradicionais. As ideias de aproximação do conteúdo aprendido à vida das crianças começaram a ser sistematizadas nesse momento, pois a aprendizagem estava relacionada ao trabalho e ao ambiente natural e social (GIMONET, 2007).

Nos séculos XVII e XVIII as escolas cristãs passaram a atuar com a população pobre e criaram “[...] a ‘escola dominical’ para jovens que, trabalhando a semana toda, só tinham o domingo para aprender” (GIMONET, 2007, p. 113). Esta também tinha o caráter de preparar para uma profissão, uma das origens do ensino técnico, para crianças e jovens que eram excluídos do ensino tradicional.

Entre os séculos XVI e XVIII, portanto, a educação dos filhos da classe trabalhadora era atribuída a instituições filantrópicas e igreja. A infância não era vista como uma fase diferenciada e importante, menos ainda entre os pobres, que já desempenhavam atividades laborais desde cedo. Nesse caso, as possibilidades de estudo estavam atreladas ao ensino profissionalizante, ou seja, a evidência de uma educação dual, que condiciona diferentes formações a distintas classes sociais.

A escola “[...] das pontes e estradas” (GIMONET, 2007, p. 113) na França foi uma das experiências pioneiras em Pedagogia da Alternância, criada em meados do século XVIII, caracterizada pela aprendizagem dos alunos engenheiros diretamente nas obras,

através do acompanhamento do trabalho de arquitetos e posterior socialização de conhecimentos com outros membros do grupo de aprendizes.

A partir da industrialização, o trabalho produtivo impôs à classe trabalhadora a aprendizagem de técnicas para operações manuais nas fábricas, através das “[...] escolas industriais” (GIMONET, 2007, p. 113).

Outras experiências nessa época surgiram de modo a ampliar apenas a instrução das crianças, trazendo a associação entre a vida e a educação e, conforme a idade, com atividades laborais. Aqui a concepção de trabalho está associada à execução de atividades práticas em um sentido educacional, para o estabelecimento de relações com o cotidiano. Destaca-se Owen na Inglaterra, Pestalozzi, precursor da Educação Nova na Suíça e Oberlim na França (GIMONET, 2007).

Este movimento europeu colocou a criança no centro do processo pedagógico e passou a questionar formas de ensino anteriores. Experiências através de centros pedagógicos alternativos foram iniciadas e expandidas para outros países, inclusive o Brasil, refletindo até os dias atuais nas reflexões e práticas pedagógicas.

No século XIX foram criadas a “[...] ‘escola socialista do trabalho’ e a ‘escola liberal’” (GIMONET, 2007, p. 114). As ideias de Marx inspiraram a escola socialista, que propunha a relação entre trabalho e educação, numa visão de politecnia, que consiste em uma “[...] produtividade útil desde a infância” (GIMONET, 2007, p. 114), não se tratando apenas de compreender os processos laborais e realizar atividades manuais, mas formar “[...] um homem novo” (GIMONET, 2007, p. 114).

A escola liberal desenvolveu-se na Europa no final do século XIX, com indícios de utilização da alternância na aprendizagem das profissões. A discussão sobre a relação teoria-prática esteve presente a partir da industrialização, sendo comuns as oficinas de aprendizagem de profissões e preocupação crescente com a instrução, como ler, escrever e contar. A escola passou a se distanciar do trabalho prático, de modo que “[...] a ordem teoria-prática torna-se um dos dogmas do ensino ocidental” (GIMONET, 2007, p. 114).

O autor questiona o estado atual desse problema entre teoria e prática, diante de reflexões que foram surgindo ao longo da história da Pedagogia, sobre a necessidade de relacionar os conteúdos teóricos à prática cotidiana, mas o quanto a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual passou a ser demarcada em termos de *status*. Destacamos

que a visão liberal de educação e formação passou a enfatizar a categoria Indivíduo, centro desse paradigma, em um contexto de avanço da exploração do trabalho industrial. A educação oferecida aos que aprendiam uma profissão era vista como instrução, ou seja, um ensino básico para a execução de seu ofício.

A fundamentação filosófica para compreender a construção socio-histórica das dicotomias presentes em nossa sociedade, como trabalho manual e intelectual, campo e cidade, entre outras, se faz necessária para refletirmos sobre a relação entre trabalho e educação. A concepção marxiana de trabalho é fundamental para pensarmos nesta construção socio-histórica, visto que propomos um embasamento teórico que parte dessas formulações para refletirmos sobre a sociedade contemporânea. Para Marx (2020) o homem é o único ser que constrói sua consciência a partir da relação com a natureza, pois transformando-a, transforma a si mesmo. A atividade vital Trabalho consiste em um processo autoconsciente e livre em essência.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, 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 à 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 modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio [...] (p. 294/295).

A capacidade humana de imaginar o resultado de seu trabalho implica em realizar o objetivo de sua ação e a modificação da matéria trabalhada, ao mesmo tempo. Esse processo inclui o esforço e a vontade direcionados a uma finalidade sendo a atenção do trabalhador dependente da atração sobre a atividade “[...] pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução [...]”. Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim, seu objeto e seus meios” (MARX, 2020, p. 294).

Temos como objetos aqueles presentes na natureza e a matéria prima, que já supõe algum trabalho anterior, como a extração de minério de ferro, por exemplo, para a fabricação de algum objeto que é composto por ele. O meio de trabalho é um mediador entre o trabalhador e o objeto. Segundo Marx (2020, p. 295) “uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto”. Produtos naturais, por exemplo, frutas, constituem-se como meios de trabalho e não objeto.

[...] A própria terra é um meio de trabalho, mas pressupõe, para servir como meio de trabalho na agricultura, uma série de outros meios de trabalho e um nível de desenvolvimento relativamente alto da força de trabalho. [...] A mesma importância que a estrutura de ossos fósseis tem para o conhecimento da organização de espécies de animais desconhecidas, os restos dos meios de trabalho têm para a apreciação de formações socioeconômicas desaparecidas. Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, o que distingue as épocas econômicas [...] Os meios de trabalho não são só mediadores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha (MARX, 2020, p. 295/296).

O trabalho como processo de transformação de um objeto, já previsto idealmente antes do início, é objetivado em um produto, tornando-se a atividade humana imbricada no seu resultado. “[...] O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto, trabalhado” (MARX, 2020, p. 297).

Na sociedade capitalista, o trabalho adquire uma configuração própria, basicamente caracterizada pela alienação. “[...] o trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, de seu ser, unicamente um meio para sua existência” (MARX, 1996, p. 6). Desse modo, as relações de produção baseadas na apropriação da força de trabalho humano pelos detentores dos meios de produção usurpam o trabalhador enquanto espécie humana criativa e criadora.

As forças intelectuais do trabalho colocadas como alheias e superiores à produção material colocam o trabalhador como um sujeito produtivo individual e empobrecido, enquanto a força produtiva social do capital enriquece. Para Marx, a divisão manufatureira constitui-se como base da “patologia industrial”, pois favorece a estruturação capitalista através da máxima exploração e aviltamento do homem (MARX, 1996).

Destacamos o que Marx considera como forças intelectuais superiores ao trabalho material e o significado desse processo na desvalorização do trabalho manual e valorização do intelectual, demarcando a dissociação entre os processos. Trata-se de uma construção histórica que relaciona objetos, meios e finalidades do processo laboral, fragmentado na sociedade capitalista, portanto, alienado. A visão marxiana pressupõe a elucidação sobre a alienação como essência das relações de produção capitalista e deve estar na base das discussões sobre a relação entre educação e trabalho.

A compreensão histórica desse modo de produção tem como referência o desenvolvimento da manufatura na produção de novos instrumentos que, por sua vez, impulsionou a invenção de máquinas, assim como o avanço científico da mecânica para se automatizar e facilitar ainda mais o trabalho humano (MARX, 1996).

A separação entre campo e cidade é outro fator a ser considerado na fragmentação dos processos produtivos, pois consiste na “[...] base de toda divisão do trabalho desenvolvida e mediada pelo intercâmbio de mercadorias” (MARX, 1996, p. 467). Assim se evidencia a separação entre agricultura, indústria e comércio, e a divisão entre produções diferenciadas em cada nação, no que se refere ao arranjo social global (MARX, 1996).

A divisão manufatureira do trabalho pressupõe a autoridade incondicional do capitalista sobre seres humanos transformados em simples membros de um mecanismo global que a ele pertence; a divisão social do trabalho confronta produtores independentes de mercadorias, que não reconhecem nenhuma outra autoridade senão a da concorrência, a coerção exercida sobre eles pela pressão de seus interesses recíprocos, do mesmo modo que no reino animal o *bellum omnium contra omnes* preserva mais ou menos as condições de existência de todas as espécies (MARX, 1996, p. 470/471).

A força produtiva do capital, portanto, está associada ao pertencimento de trabalhadores parciais ao capitalista, criando hierarquias entre os trabalhadores e traz como consequência o empobrecimento humano em sua essência.

[...] Enquanto a cooperação simples em geral não modifica o modo de trabalho do indivíduo, a manufatura o revoluciona pela base e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Ela aleija o trabalhador convertendo-o numa anomalia, ao fomentar artificialmente sua habilidade no pormenor mediante a repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas (MARX, 1996, p. 474).

A maquinaria foi um “revolucionamento” em relação ao meio de trabalho, assim como na manufatura a ênfase foi a força de trabalho. Essa nova configuração tem a finalidade de baratear as mercadorias, encurtar a jornada de trabalho que paga o salário do trabalhador e destinar o restante do trabalho gratuitamente ao capitalista, ou seja, é um meio para a produção do mais valor (MARX, 1996).

Foram desenvolvidos mecanismos de aproveitamento da força motriz de outros meios não associados à ação humana (vapor, vento, água, por exemplo) em conjunto com um mecanismo de transmissão (eixos, volantes, etc), sendo que

[...] essas duas partes do mecanismo só existem para transmitir o movimento à máquina-ferramenta, por meio do qual ela se apodera do objeto do trabalho e modifica-o de acordo com a finalidade. É dessa parte da maquinaria, a máquina-ferramenta, que se origina a revolução industrial no século XVIII. Ela constitui ainda todo dia o ponto de partida, sempre que artesanato ou manufatura passam à produção mecanizada (MARX, 1996, p. 9).

A cooperação de diversas máquinas parciais ampliou o processo de divisão de trabalho, colocou vários trabalhadores em um mesmo ambiente e centralizou a produção em centros urbanos. A ampliação do mercado mundial ocorreu com o desenvolvimento de transportes e comunicação. Desse modo, Marx questiona a ideia da máquina como melhora na vida do trabalhador, à medida que o ser humano passou a obedecer ao ritmo da máquina. Com a maquinaria, o trabalho se tornou mais leve e os capitalistas passaram a utilizar mão de obra feminina e infantil, acarretando no aumento de número de assalariados e redução do valor da força de trabalho, num processo degradante.

A maquinaria, ao lançar todos os membros da família do trabalhador no mercado de trabalho, reparte o valor da força de trabalho do homem por toda sua família. Ela desvaloriza, portanto, sua força de trabalho (MARX, 1996, p. 28).

Outro fator decorrente do aperfeiçoamento da maquinaria foi o prolongamento da jornada de trabalho para além do limite natural, tendo como consequência o barateamento da produção. O investimento em maquinaria e edifícios permanece inalterado, desse modo aumenta-se o mais valor e diminui-se os gastos para sua extração (MARX, 1996).

Enquanto o trabalho em máquinas agride o sistema nervoso ao máximo, ele reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual. Mesmo a facilitação do trabalho torna-se um meio de tortura, já que a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo (MARX, 1996, p. 55/56).

A reflexão do autor em torno da miséria material e espiritual que se impõe ao ser humano nas relações capitalistas vai se intensificando com novas formas tecnológicas de estruturar o trabalho no capitalismo. A profissionalização da administração dos processos laborais concomitante ao avanço técnico e tecnológico, configuram diferentes modelos de organização, porém com a mesma essência alienante e as consequentes ideologias²⁸.

David Harvey (1992) descreve a “condição pós-moderna” analisando o processo global após a segunda guerra mundial e crises do petróleo, enfatizando a acumulação flexível e a quebra de hegemonia do fordismo/taylorismo. Com o “americanismo” e seu

²⁸ Trataremos da concepção de Marcuse (1999) sobre a relação entre técnica e política no capítulo 2.

alto padrão de vida, imposto como modelo a ser seguido, aumentaram os lucros corporativos e o fortalecimento dos países de capitalismo central. Houve o fechamento de fábricas e, como decorrência, a cisão da classe trabalhadora. O conceito de flexibilização passou a fazer parte do cotidiano, não só do trabalho como da vida do trabalhador, ampliando ainda mais a ruptura entre os detentores do capital e a classe trabalhadora, expropriada de sua condição humana. Condições de trabalho “flexíveis” significa subcontratações, empregos temporários, autônomos, entre outras (HARVEY, 1992). A invasão da vida do trabalhador acontece no processo de socialização e a formação de uma identidade a partir do trabalho, imposta pela regulamentação da individualidade, é evidente na escolarização, meios de comunicação de massa e lazer (HARVEY, 1992).

O contexto brasileiro é analisado por Antunes e Alves (2004), também no sentido da apropriação objetiva e subjetiva do trabalhador, ressaltando a fase da reestruturação produtiva na década de 1980. A partir da abertura para o capital transnacional, o trabalho tornou-se instável, desregulamentado, com terceirizações e subcontratações (ANTUNES; ALVES, 2004). Com a desindustrialização e privatizações, ocorreu a queda do estado de bem estar social, portanto, presença do terceiro setor e ausência do Estado, cada vez mais adepto à doutrina neoliberal. Houve um crescimento do trabalho feminino e da área de serviços, aumento do salário médio, porém isso não resolveu estruturalmente as desigualdades sociais, apenas as amenizou (ANTUNES; ALVES, 2004).

A nova forma de trabalho coloca o trabalhador subsumido ao capital, fator presente desde o início do capitalismo, mas agora, sob nova feição, com a subjetividade cooptada pela racionalização do trabalho e relações hierárquicas horizontalizadas, perda do papel educador dos sindicatos e desemprego estrutural, submetendo o trabalhador cada vez mais a condições precárias de trabalho para manter-se empregado (ANTUNES; ALVES, 2004).

O contexto apresentado leva-nos a questionar que tipo de formação educacional tem sido proporcionada historicamente à classe trabalhadora e vislumbrar possibilidades de superação do desnível educacional entre as classes sociais. A escola por si só não tem condição de romper com um sistema tão desigual como o capitalista, mas a resistência em relação à alienação atual se faz premente. O processo educacional da sociedade industrial está intrínseco a esta, pois o ajustamento do trabalhador a condições de trabalho desumanizantes é necessário para a manutenção da produção e lucro dos capitalistas.

O meio rural brasileiro, de base agroexportadora e estruturado, basicamente, em latifúndios que produzem através da monocultura, deve ser compreendido na totalidade da sociedade. A exploração de mão de obra pela via do trabalho flexível “[...] combinando a produção em empresas-mãe com empresas menores e flexíveis, e trabalhadores centrais e menos numerosos nas primeiras e mais flexíveis e precarizados nas segundas” (OLIVEIRA, 2008, p. 28).

A divisão social do trabalho, em termos de mercado mundial, coloca o Brasil como produtor de alimentos e outras commodities. Desde meados da década de 1990 desonerações de exportações, privatização de rodovias, ferrovias e portos para escoamento da produção, financiamento de máquinas e equipamentos a baixos juros, entre outros aspectos, proporcionam o crescimento do setor agroexportador.

De acordo com Oliveira (2008, p.30/31),

exportações com origem no Brasil conseguiram aumentar em praticamente 100% nos últimos anos. De acordo com o MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, as exportações de produtos agropecuários com base no território brasileiro passaram de menos de US\$ 13 bilhões em 1990 para mais de US\$ 58 bilhões em 2007. No total estas partem de apenas US\$ 31 bilhões em 1990 para mais de US\$ 160 bilhões em 2007. [...] Essa estratégia, haja vista os baixos custos de produção de alimentos no Brasil, já faz seu território ser origem do maior volume exportado, em todo o globo, de café açúcar e, nos últimos tempos, soja, fumo e carnes (bovina, de aves e suína). No ano de 2003 passaram a ganhar o mercado mundial, também a partir deste território, produtos como o trigo e leite, ainda que suas ofertas que não atendam nem mesmo à demanda interna.

Os produtores familiares recorrem ao PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar como uma das poucas políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento rural. Porém a produção em baixa escala enfrenta dificuldades, pois os poucos recursos não asseguram o crescimento, apenas a cobertura de gastos para investimentos na safra seguinte. Este setor de produção acaba se submetendo a condições de trabalho precárias para fornecer matéria prima prevista na organização industrial do país. Muitas famílias recorrem a sementes, adubos e rações das grandes indústrias transnacionais. De acordo com Oliveira (2008, p. 175/176)

este tipo de produção é conseguido, na realidade, porque as cadeias de produção na agricultura já se organizaram de tal forma pelo capital que são produzidos na atualidade com a combinação destes insumos com um tipo de mão-de-obra em condições de trabalho precária. Há, dessa forma, uma combinação de conhecimento adequado a um processo produtivo, transformado em tecnologia, com a superexploração de uma

mão-de-obra, no caso a do agricultor, que se materializa numa precarização do trabalho típica de práticas toyotistas e/ou neo-fordistas de produção [...]. Quer queiram, quer não queiram os teóricos da agricultura familiar, é a indústria que subsume a agricultura, pois é esta que, na realidade, permite a existência deste tipo de produção modular no campo, e não o contrário.

A renda da terra submetida ao capital coloca o trabalho familiar e camponês em uma situação de dependência e manutenção da estrutura exploradora de grandes empresas. Ao refletirmos sobre a educação nesse contexto constatamos a adaptação da escola à perspectiva do capital.

José Claudinei Lombardi (2011) propõe a leitura da realidade capitalista sob o ponto de vista educacional, a partir da leitura de Marx e Engels. A crítica à estrutura educacional burguesa que relega a educação da classe trabalhadora é um projeto estratégico para a manutenção da atual organização social (LOMBARDI, 2011). O trabalho unilateral, automatizado, empobrecedor, alienante da condição humana, coloca o Homem como “complemento vivo de trabalho morto”, portanto a extração da mais-valia é prioritária, há primazia do capital sobre o trabalho e a educação deve ser mínima ao trabalhador (LOMBARDI, 2011).

A questão educacional é problematizada por Marx sobre processos formativos sob o capitalismo. No início da revolução industrial, com avanço da maquinaria, o emprego de crianças e adolescentes passou a ser corriqueiro e Marx pontua que seria possível o trabalho nessa faixa etária desde que associado a educação intelectual, corporal (por meio de atividades físicas) e “[...] educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais” (MARX, 2011a, p. 85), a educação politécnica, como forma de valorização do valor de uso do trabalho. A proposta era de que a produção adquirida deveria ser vendida e elevaria a formação da classe trabalhadora a um patamar superior ao da burguesia e aristocracia.

A formação politécnica, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes. Neste ponto, partiu-se sempre do que a burguesia entende por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas (MARX, 2011a, p. 140).

Projetos educacionais passaram a ser discutidos diante da exploração de mão de obra infantil e adolescente, porém o ensino nos moldes burgueses estava arraigado naquela sociedade. Marx critica a situação relacionada à dificuldade de acesso ao

conhecimento da classe trabalhadora e propõe uma educação diante da realidade que se vivia, portanto, o contexto da época o levou a essa proposição. É importante ressaltar o aspecto histórico e a conjuntura específica, de modo a não idealizar uma prática pedagógica de modo anacrônico.

Saviani (2000) demonstra como o trabalho como princípio educativo atravessa as diferentes épocas históricas e as diversas formas de educação em cada contexto social. Na era primitiva a educação era caracterizada pelo fazer, o trabalho coletivo com a terra e a natureza educava as gerações mais novas. Na Antiguidade, com o início da propriedade privada, havia a possibilidade de os proprietários viverem sem trabalhar e se dedicar ao ócio e surge uma educação diferenciada. A escola era o lugar do ócio e o ginásio, local destinado a ginástica. Enquanto a classe trabalhadora ainda aprendia os ofícios na prática cotidiana. Na Idade Média ainda permaneceu a diferenciação educacional para as diferentes classes, mas o “ócio com dignidade” passou a ser valorizado através de escolas paroquiais, catedráticas e monacais, e não proprietários educavam-se a partir do fazer, nas corporações de ofício, para o trabalho artesanal.

No Capitalismo a escola passou a ser voltada para a indústria, com rupturas mais evidentes entre a escola burguesa e a da classe trabalhadora. Com a valorização da indústria e do meio urbano, as divisões sociais subordinam o campo à cidade e impõem valores urbanos às comunidades rurais. Em termos de divisão social do trabalho a indústria submete a agricultura à produção de matéria prima de acordo com o mercado. A visão de civilidade e progresso ligada à ciência passou a ser fator preponderante no desenvolvimento industrial, refletindo-se no processo de escolarização. Ideologicamente a distinção entre campo cidade pode ser analisada pela etimologia dos termos que designam cidade e campo.

[...] temos *civilizado*, que vem de *civitas* - que é a palavra latina que designa cidade - da qual igualmente deriva cidadão, que designa o habitante da cidade; mas também cidadão significa sujeito de direitos e deveres, sujeito de direitos políticos. *Político* vem de *pólis*, palavra grega que significa cidade, e daí também derivam expressões como *polido*, sujeito bem educado. Se examinarmos as palavras originárias de campo, como por exemplo *rus*, palavra latina que designa campo, temos então *rústico*, rude, para designar algo atrasado, não desenvolvido. E se tomarmos a palavra *agrós*, que em grego significa campo, vamos ter *agreste*, *acre*, que significa algo agressivo, que não tem boas maneiras, que não é polido, que não é civilizado. Estas referências sugerem, então, uma contraposição entre uma sociedade baseada na cidade e na indústria, desenvolvida, por oposição a uma sociedade agrária baseada no campo, que sugere algo atrasado, pouco desenvolvido (SAVIANI, 2002, p. 6).

Nesse cenário, a escola moderna atrelou-se à ideia de progresso e costumes ligados a uma vida civilizada, associados ao meio urbano e a escolarização adquiriu tamanha relevância que passou a ser compreendida como educação, de forma generalizada. Porém há concepções divergentes desta, sob o argumento de que a escola é apenas uma das formas de educar. O movimento de desescolarização proposto por Ilich, citado por Saviani (2000), é um exemplo, diante do questionamento da primazia crescente da escola sobre a vida. Portanto há paradoxos em relação a escolarização em nossa sociedade e vários questionamentos ao tipo de educação mais eficiente nessa era. Ainda é evidente uma educação para o trabalho, a profissionalizante, e outra para o não trabalho, educação propedêutica, destinada à classe dominante, que permanece nos cargos de comando e trabalho intelectual (SAVIANI, 2000).

A educação, no sistema capitalista, pressupõe uma funcionalidade para seu desenvolvimento, por meio ideológico e econômico, pois forma força de trabalho. Para o autor a relação entre trabalho e educação tem sido discutida de formas diversas. Há vertentes que consideram “[...] a educação apenas em termos gerais” (SAVIANI, 2002, p. 1), que não leva em consideração ou apenas pontua questões ligadas ao trabalho; há o “[...] sistema dualista com formação geral desvinculada da formação profissional e uma escola única que pretenderia articular educação geral e formação profissional” (id, ibid).

A partir do desenvolvimento industrial, além dos trabalhos de simples execução, temos uma complexificação de determinadas áreas de trabalho, fato que passou a exigir maiores conhecimentos da classe trabalhadora, como fora demonstrado anteriormente, relacionados ao fordismo, taylorismo e trabalho flexível. Com o avanço da tecnologia, a era das “máquinas inteligentes” (SAVIANI, 2000, p. 12) a necessidade de uma formação para o trabalho deixa de ser fundamental, sendo possível pensar, neste contexto atual, numa formação geral, com alto nível de qualificação.

Se assim é, a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo (SAVIANI, 2000, p.12).

Ao ser liberado para a esfera do não trabalho o homem passaria a desfrutar do lazer “[...] atingindo-se o ‘reino da liberdade’ próprio da ‘sociedade regulada’ nas palavras de Gramsci” (SAVIANI, 2000, p.13). O autor enfatiza que o trabalho sempre será o princípio educativo na sociedade e, na atual circunstância, a educação deve primar

pela universalização da escola básica e seu currículo básico, num sistema nacional unificado. Este é o momento ideal para tal empreitada, segundo Saviani (2000).

O autor destaca a importância do “[...] trabalho real [...] de modo que possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna” (SAVIANI, 2003. p. 141).

Kuenzer (2007) dialoga com a concepção de Saviani e reflete sobre o regime de acumulação flexível, no qual permanece a dualidade estrutural, que consiste na existência de dois tipos de escola, uma para a classe trabalhadora, direcionada à formação para a execução de trabalhos simples, para o trabalhador “multitarefa” e a escola propedêutica, que garante o conhecimento das ciências de forma aprofundada, para os cargos de comando (KUENZER, 2007).

A relação entre a educação e trabalho deve considerar a base material que estrutura a produção, os aspectos econômicos, atualmente relacionados à globalização, e a questão política, a partir da difusão do neoliberalismo, para a compreensão de que a prática pedagógica acontece na intersecção das relações sociais e produtivas. Kuenzer (1998, p. 1) enfatiza “[...] que cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores”.

As concepções sobre a relação entre trabalho e educação atuais reconhecem a necessidade do trabalho prático vinculado ao intelectual. Porém isso não significa democratização da educação devido à

[...] polarização de competências, em face do aprofundamento das diferenças de classe no contexto das novas estratégias de acumulação. É a partir dos anos 80 do século passado que se tornam mais visíveis estas novas relações entre as forças produtivas e a educação dos trabalhadores, quando, com o desenvolvimento e a utilização ampliada da base microeletrônica, o impacto das transformações sociais e produtivas causado por esta nova base técnica se fez sentir de forma muito intensa sobre as demandas de educação dos trabalhadores (KUENZER, 2016, p. 1).

A associação do trabalho intelectual ao prático somado à capacidade de ação dos sujeitos diante de situações imprevisíveis, como se propala atualmente, implica em mobilização de conhecimentos teóricos para determinadas finalidades, de modo inteligente e criativo. Os conhecimentos básicos no contexto de avanço técnico e tecnológico estariam relacionados à ciência, cultura e comunicação, atrelados à compreensão dos processos. A incorporação dos avanços do capitalismo, de forma crítica e não o retorno à regimes históricos já superados, possibilitaria a democratização da

educação. Este seria o direcionamento da educação dos trabalhadores, porém a realidade demonstra que há um acirramento na dualidade, que proporciona uma ampla formação para uma ínfima parcela da sociedade (KUENZER, 2016).

As propostas de educação para o trabalho atuais têm como característica o pragmatismo utilitarista e não favorece a apropriação do conhecimento científico, pois só valoriza o conhecimento que tenha utilidade. Nesse sentido não há articulação entre teoria e prática, “[...] mas o saber fazer, de natureza eminentemente prática, fragmentado, na perspectiva do conhecimento tácito” (KUENZER, 2016, p. 4).

A autora pontua que o discurso difundido a partir do toyotismo em relação à formação educacional necessária nessa fase, na realidade resulta no esvaziamento de conhecimentos “[...] científicos, tecnológicos e socio-históricos” (id, ibid) e acentua a precariedade das formas de trabalho. O oferecimento de cursos que certificam o trabalhador para a execução de tarefas por meio de uma visão transdisciplinar, promovem o que a autora denomina de “[...] inclusão excludente” (id, ibid), pois escamoteia o processo de exclusão a que são submetidos os sujeitos por meio de uma educação superficial.

O trabalho de base microeletrônica, presente no processo produtivo atual, exige habilidades cognitivas complexas e conhecimentos teóricos, exigências de uma formação sistematizada, associada ao conhecimento tácito, advindo da experiência do trabalhador. O papel da escola deve ser redefinido nesse contexto, proporcionando formação intelectual crítica e ampliação da escolaridade para a classe trabalhadora, pois é a prática educativa que medeia a relação entre teoria e prática (KUENZER, 2007).

A proposição de uma educação politécnica, enquanto “[...] domínio intelectual da tecnologia, expressão da unidade entre teoria e prática [...]” (KUENZER, 2016, p. 4) na fase atual do capitalismo encontra-se no campo da utopia para a autora, pois a realidade demonstra que a desqualificação para o trabalho está generalizada. A possibilidade de uma formação que inclua os processos tecnológicos relacionados aos saberes tácitos, criação e inovação pelos próprios sujeitos seria importante, porém o domínio tecnológico e gerencial ainda é centralizado nas mãos de poucos.

A divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho cada vez mais se acentua na acumulação flexível, acirrando-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete a um número cada vez menor de trabalhadores – estes sim com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade – e o trabalho

instrumental, cada vez mais esvaziado de conteúdo (KUENZER, 2016, p. 5).

Vimos que Saviani e Kuenzer refletem sobre a relação entre educação e trabalho sob o mesmo ponto de partida, a realidade atual e as relações de produção baseadas no trabalho de base microeletrônica, que caracteriza a sociedade industrial capitalista. O trabalho como princípio educativo deve considerar o contexto socio-histórico para estabelecer o processo de ensino-aprendizagem, portanto os avanços tecnológicos estão incluídos, fato que exige uma ampla formação dos sujeitos. Saviani vislumbra possibilidades de concretização dessa educação e Kuenzer considera que os fatos atuais dificultam a realização desse projeto diante da precarização do trabalho e da educação.

A Pedagogia da Alternância e a educação profissional estão atreladas desde sua origem e no Brasil, como foi demonstrado, continuam a ser desenvolvidas. Atualmente o curso técnico profissionalizante em agropecuária integrado ao ensino médio está amparado pela legislação nacional e suas diretrizes.

Lima (2013, p. 82) destaca o início das experiências em Pedagogia da Alternância no Brasil e o contexto educacional da época em termos legais.

Neste período, a educação nacional era regida pela LDB nº 4.024/61, aprovada três anos antes da ditadura, e reformulada em 1971 pela lei nº 5.692/71. A referida lei (5.692/71), transformou a educação profissional, formação técnica obrigatória para todos no ensino de 2º grau. É neste contexto que, em 1976, a primeira EFA inicia o curso técnico e não mais o de qualificação profissional.

A análise do autor sobre essa legislação é de que as escolas públicas de ensino médio (2º grau na época) tiveram que aderir ao ensino técnico, enquanto o ensino privado não teve essa obrigatoriedade. A característica desse contexto foi o de esvaziamento do currículo para formação geral e ênfase na instrumentalização profissional para o mercado de trabalho, enquanto as escolas privadas continuaram com a formação propedêutica que favorecia o ingresso nas universidades (LIMA, 2013).

Em 1982 foi promulgada uma nova lei que possibilitou a educação propedêutica no ensino público e as escolas técnicas profissionalizantes tiveram diminuição na oferta, de modo geral, porém foram fortalecidas por meio da rede federal, com uma melhor qualidade. Esta década foi considerada de estagnação nessa modalidade educacional, em um contexto socioeconômico de crise (LIMA, 2013).

Com a LDB de 1996 as diretrizes do ensino médio e da educação profissional passaram a ser orientadas para a formação por competências. Em 1997 as reformas para a expansão do ensino profissionalizante foram financiadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Lima (2013, p. 86) analisa o contexto da época.

Para o GT do MEC, em documento elaborado sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional [...], a reforma da educação profissional era um dos itens do projeto de privatização do Estado brasileiro, em atendimento a política neoliberal, determinada pelos países hegemônicos de capitalismo avançado e organismos multilaterais de financiamento e grandes corporações transnacionais.

Desta época para os dias atuais, as discussões em torno dessa modalidade educacional não têm modificado o escopo em termos de concepção, prevalecendo uma formação geral esvaziada em função de uma profissionalização adaptada às políticas neoliberais. No cenário educacional brasileiro atual temos a oferta de educação técnica profissionalizante como uma modalidade de ensino, orientada pela resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de Setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Esta propõe a formação articulada por eixos tecnológicos que possibilitem “[...] itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais” (BRASIL, 2012c, p. 1). Pode estar integrada ao ensino médio, possibilitando a formação geral e profissional, levando-se em conta as diretrizes específicas para esse nível de ensino em um projeto pedagógico unificado. O artigo 5º da referida resolução demonstra a finalidade.

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais (BRASIL, 2012c, p. 2)

O documento explicita alguns princípios como por exemplo: formação integral, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, articulação entre a educação básica e a profissional e tecnológica, respeito à diversidade, flexibilidade, empreendedorismo, indissociabilidade entre teoria e prática, interdisciplinaridade, entre outros (BRASIL, 2012c). Trata-se de concepções contraditórias que colocam no mesmo patamar a formação para o empreendedorismo e para a cidadania. Portanto, ao estar vinculada à lógica da acumulação flexível, como

vimos anteriormente, a proposta de educação profissionalizante está subsumida ao capital, distante de uma formação para a emancipação (FERREIRA et al, 2014).

As formações profissional e propedêutica estariam associadas nessa modalidade, por meio de uma “[...] formação geral para todos assegurada mesmo nos cursos profissionalizantes, como determina a nova LDB” (KUENZER et al, 2016, p. 25). O desenvolvimento de competências é o cerne da proposta, para formar o sujeito flexível para lidar com situações em constante mudança e aprender ao longo da vida. A autora resume que suas pesquisas demonstram que essa oferta educacional à classe trabalhadora se concretiza na formação do “[...] profissional multitarefa” (KUENZER et al, 2016, p. 27).

Por se tratar de nosso objeto de estudo, a Pedagogia da Alternância, pela via do estudo de caso sobre um curso técnico profissionalizante integrado ao ensino médio, faremos problematizações a partir dos conceitos: semiformação, educação e emancipação, pedagogia negativa, experiência, temporalidade e práxis, fundamentados na Teoria Crítica da Sociedade.

3 EDUCAÇÃO, SEMIFORMAÇÃO E PRÁXIS

Neste capítulo trataremos as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade, como fundamento teórico para analisar a Pedagogia da Alternância. O confronto entre as pretensões pedagógicas e a realidade é importante para refletirmos sobre a viabilidade de uma educação emancipatória diante de uma estrutura socioeconômica e cultural determinada por processos objetivos e subjetivos de alienação e semiformação.

A Teoria Crítica da Sociedade é uma teoria social concebida a partir da institucionalização do trabalho de intelectuais marxistas não ortodoxos, com o objetivo de continuar o pensamento de Marx, ampliando o campo de análise da economia política para outra perspectiva. Os autores retomam a filosofia em um momento em que as promessas de progresso contínuo e de revolução redentora entram em uma profunda crise pois a humanidade retorna à barbárie (WIGGERSHAUS, 2002).

O sintagma “teoria crítica” pressupõe um tensionamento interno. Teoria é um conceito relacionado a uma concepção de mundo, constituída pela descrição sistemática e levantamento de hipóteses para “[...] explicar ou compreender um determinado fenômeno ou uma determinada conexão de fenômenos” (NOBRE, 2004, p. 7), através da articulação entre suas causas e efeitos. As teorias científicas têm a possibilidade de realização de prognósticos diante de nexos causais existentes, que podem ser confirmados ou não.

O conceito de Crítica indica um processo de questionamento justamente sobre o que se acredita ser certo em termos de causa e efeito. Esta compreensão presume as perspectivas de transformação da realidade, em termos de potencialidade, não apenas a verificação daquilo que já está concretizado e também a identificação de obstáculos que impedem os direcionamentos daquilo que se considera como “[...] as potencialidades melhores: apresenta o existente do ponto de vista das oportunidades de emancipação relativamente à dominação vigente” (NOBRE, 2004, p. 10). O comportamento crítico da teoria e a orientação para a emancipação tanto do indivíduo quanto da sociedade, são aspectos centrais que nortearão a análise do presente trabalho.

A reflexão sobre a formação educacional na realidade atual parte de questionamentos de Horkheimer e Adorno presentes na obra *Dialética do Esclarecimento* que coloca uma das principais teses da Teoria Crítica da Sociedade. Os autores trazem como questão central “[...] descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um

estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.11).

Os princípios e fundamentos da Pedagogia da Alternância pressupõem uma formação humana integral e questionamos se fundamentações epistemológicas ecléticas e idealistas possibilitam a consciência crítica e a emancipação diante do cenário de barbárie. A prática pedagógica que coloca a realidade como ponto de partida para a aprendizagem deve contextualizar seus objetivos e estes podem estar direcionados à resistência ou alinhados à adaptação ao estado atual. Ao trazermos a tese central da Dialética do Esclarecimento pretendemos refletir sobre aspectos ideológicos que perpetuam as formas alienantes de socialização presentes também no campo educacional.

3.1 DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO, INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO

A obra *Dialética do Esclarecimento* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985) propõe a análise crítica da sociedade, em um momento determinado, a década de 1940, consistindo em um diagnóstico basal até os dias atuais. Trata-se da estrutura da sociedade capitalista, do mundo administrado no contexto de autoritarismo da segunda guerra mundial. Os autores aprofundam-se no estudo sobre a razão e os aspectos obscuros que esta adquire historicamente, decorrentes da identificação entre razão e dominação e o abandono e recalque de elementos humanizadores nesse processo.

O potencial da Teoria Crítica da Sociedade consiste em apontar as contradições da racionalidade instrumental, num modelo negativo, ou seja, a demonstração de que não há conciliação possível entre o avanço da cultura proposto pela ciência moderna sem o encaminhamento para a barbárie. Os autores propõem a reflexão dialética para a compreensão de que o esclarecimento sob o ponto de vista unilateral não emancipa a humanidade e reverte a violência dispendida ao domínio contra si mesma (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Podemos problematizar o contexto rural brasileiro atual e a exploração do agronegócio. É evidente a destruição ambiental e ampliação do uso de agrotóxicos, para venda de commodities e seu antagonismo com a produção saudável de alimentos e a necessidade de segurança alimentar no Brasil. Empresas transnacionais exploram os

recursos naturais e as comunidades rurais enfrentam condições precárias de trabalho no campo. O avanço tecnológico e incentivos são direcionados ao agronegócio, enquanto agricultores familiares continuam com práticas rudimentares e poucos estímulos para a produção. No momento histórico atual haveria condições técnicas de alimentar a população brasileira, no entanto a racionalidade instrumental não garante nem a superação da fome.

O trabalho rural envolve aspectos epistemológicos fundamentais a serem discutidos na educação do campo. Em uma realidade de tantas desigualdades devemos refletir sobre o conhecimento na utilização de máquinas de última geração, saberes relacionados à produção saudável de alimentos com embasamento na área de biotecnologia e a produção de sementes por meio da engenharia genética, por exemplo. Não se trata do ensino da razão instrumental, no sentido de domínio técnico da natureza, mas de aspectos ético-políticos e epistemológicos relacionados às finalidades da educação técnica profissionalizante. A reflexão sobre a apropriação do conhecimento na sociedade atual é premente.

Ao refletirmos sobre os processos educacionais permeados pela ideologia neoliberal, que enaltece as inovações e diferencia os sujeitos que dispõem de conhecimento, devemos ter clareza sobre os processos de dominação em todos os âmbitos da sociedade. O modelo positivo de análise, isto é, propostas pedagógicas que “acompanhem” as constantes mudanças sociais, sem questioná-las, que supõe a aptidão para lidar com essa dinâmica, dificulta o pensamento dialético. A via da negatividade é necessária, no sentido de que um “modelo” pedagógico não pode enquadrar a crítica, pois esta está sempre em movimento. A reflexão constante deve ser produzida no plano educacional. Adorno enfatiza que o espírito que deve nos mover situa-se no reconhecimento da fragilidade humana e na necessidade de contestarmos o pensamento totalitário, cuja pretensão é ter domínio sobre tudo.

As explicações mitológicas sobre o mundo que, nos primórdios da humanidade, consistiam em livrar o homem do desconhecido, em desencantar o mundo, são projeções subjetivas sobre a natureza, antropomorfismo, produtos do esclarecimento (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Ao dar explicações sobre os fenômenos naturais e humanos, atribuindo a eles um sentido mítico, os homens vão construindo a cultura, o espírito de cada momento histórico

e a materialidade da vida. A ciência moderna buscou o esclarecimento a partir do “progresso científico” e emprego da ciência, do saber prático e útil, proporcionados pela razão, na superação do pensamento mítico. Porém, para a Teoria Crítica da Sociedade, a pretensão totalitária do conhecimento e o pleno domínio da natureza são, também, formas mitológicas modernas (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Desse modo, os autores expressam a máxima de que o mito já era uma forma de esclarecimento e este se converte em mito quando a ciência moderna passou a estabelecer uma identidade entre conhecimento e realidade, por meio de uma pretensão totalitária do conhecimento. A lógica formal enfatiza o procedimento eficaz e a possibilidade de pensar “matematicamente” sobre todos os âmbitos da vida, na presunção de unificação da ciência, no sentido de ajustar o pensamento ao que é dado, de forma unívoca, não dialética. “O princípio da imanência, a explicação de todo acontecimento como repetição que o esclarecimento defende contra a imaginação mítica, é o princípio do próprio mito” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 23).

Ou seja, tanto o mito quanto a ciência positiva possuem uma estrutura de repetição, a tautologia, que é transposta dos rituais mágicos para a linguagem, através da atribuição dos signos. A dialética seria imanente nessa relação.

[...] O conceito, que se costuma definir como a unidade característica do que está nele subsumido, já era desde o início o produto do pensamento dialético, no qual cada coisa só é o que ela é tornando-se aquilo que ela não é (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 26).

Porém essa essência é negada e há predominância do pensamento lógico formal, pretensamente emancipatório através da dominação, assim, converte-se em auto-alienação do sujeito e das relações sociais. A razão, a arte e a linguagem são cooptadas pela ciência na sociedade administrada (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

A identidade de cada elemento, seja conceitual ou cultural é necessária no processo de educação e formação dos sujeitos, no sentido de se atribuir significados. Porém, os aspectos histórico e temporal devem estar presentes na análise, pela transitoriedade e dinâmica inerente à vida. Pensarmos sob o ponto de vista da negação da realidade, não permanecer no pensamento identitário puro, é uma forma necessária para não adesão ao pensamento totalitário. Ao se referir à razão, arte e linguagem e o enquadramento desses aspectos ao pensamento científico, os autores nos atentam para o domínio ideológico da racionalidade técnica presente nas formas de pensamento atuais.

Horkheimer e Adorno (1985) demonstram, a partir da análise da *Odisseia* de Homero, na figura do aventureiro Ulisses em sua viagem de retorto à Ítaca, a regressão dos sentidos e a astúcia racional para superar o medo da perda de seu próprio eu, caso se deixasse abater pelas tentações. O herói passou incólume pelo canto das sereias, pois ordenou que os companheiros tapassem os ouvidos com cera e prosseguissem remando com toda força, de modo prático, sem distrações, para garantir a autoconservação.

O processo civilizatório seria análogo à viagem de Ulisses no oceano desconhecido e temível. “[...] O caminho da civilização era o da obediência e do trabalho, sobre o qual a satisfação não brilha senão como mera aparência, como beleza destituída de poder [...]” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 39).

A dominação presente desde os primórdios da civilização (pois os escritos homéricos referem-se, provavelmente, ao início das transcrições de antigas narrativas), demonstra a dialética do processo histórico das relações de produção, pois o poder as engendra e é reforçado por estas, ao mesmo tempo.

Os comandados do navio de Ulisses são comparados aos trabalhadores na indústria e a regressão dos sentidos e da experiência mantêm a dominação, também na sociedade moderna.

[...] A unificação da função intelectual, graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica a ambos [...] (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 41).

A ênfase dos filósofos ao processo de separação entre experiência e pensamento, com um empobrecimento de ambos na sociedade administrada, na qual prevalece a padronização e a adaptação, nos leva a refletir sobre o processo pedagógico relacionado a práxis. A aprendizagem direcionada com a primazia de imperativos pragmáticos ou do pensamento, de modo separado, recai no esvaziamento e na falta de sentido, comum à ideologia capitalista.

À medida que o homem procurou se afastar do pensamento mitológico através da racionalidade, propondo-se a eliminar as contradições entre o conhecimento e a realidade, adequando o ego à realidade científica, o esclarecimento se converteu em mito.

Ao privilegiar a racionalidade técnica e a ciência, a humanidade passou a acreditar que estaria livre do desconhecido e, quem sabe, das injustiças. Porém a alienação é

inerente a esse processo e o debate entre meios e fins das ciências deve estar presente também na prática pedagógica. O conhecimento presente na escola e o modo como lidamos com ele são questões importantes para refletirmos sobre a educação nesse cenário. Ao se instituir na vida cotidiana, o mito sobre o esclarecimento se reproduz de diversas formas, seja através da escolarização, dos meios de comunicação e, de modo geral, através da denominada indústria cultural.

Horkheimer e Adorno (1985) refletem sobre a mistificação das massas na sociedade moderna a partir do advento da “Indústria Cultural”, conceito cunhado pelos autores para demonstrar o processo de produção cultural nos mesmos moldes de objetos fabricados em série na indústria e vendidos no mercado. A mistificação das massas se efetiva por desenvolvermos os sentidos de modo padronizado, visto que nos apropriamos de bens simbólicos. Porém, estes são elaborados e consumidos massivamente, sendo o consumidor também objeto nessa engrenagem. Os autores desenvolvem a tese de que a arte se tornou mercadoria a ser produzida para a padronização e controle da consciência individual. O rádio e o cinema, meios de comunicação analisados pelos autores na época, passaram de arte a negócio, utilizado “[...] como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.100).

Na época de análise dos filósofos, anos 40 do século XX, os meios de comunicação que realizavam a padronização eram o rádio e o cinema. Hoje a mídia está presente na vida cotidiana da maioria da população brasileira, inclusive da zona rural. O acesso a televisão e internet proporciona a veiculação de conteúdos que atingem todos os indivíduos.

A indústria cultural dissemina a falsa unidade do universal e do particular pois seus produtos colocam a realidade como um sistema coeso que satisfaz as necessidades dos indivíduos. Porém as carências humanas são “fabricadas”, através de meios técnicos subjacentes ao poder econômico, sendo a concorrência e a possibilidade de escolha apenas ilusões, pois gera-se uma retroalimentação entre o desejo e o mecanismo industrial (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Uma suposta completude entre a “obra” (universal) e o sujeito (particular) em um capitalismo cada vez mais globalizado gera a ilusão de que há sujeitos livres a fruírem obras de arte, no entanto é um mecanismo de satisfação do ego enfraquecido que retroalimenta a indústria cultural (FREITAS, 2005).

No plano da consciência, a arte passa a ser extensão da vida cotidiana, com os clichês presentes nos filmes, músicas e imagens, sempre estruturados para atrofiar a reflexão, a criatividade e o pensamento, através da produção de uma identidade. Há um processo de construção da consciência, através do “esquematismo”. Ele identifica as estruturas cognitivas que os sujeitos incorporam pelo contato cotidiano com a indústria cultural. No campo musical, por exemplo, o esquematismo que marca a relação dos sujeitos com a música popular é o reconhecimento. O sujeito ouve para reconhecer, sem prestar atenção ao conteúdo específico da música (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

O mundo inteiro é obrigado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 104).

Vivemos em uma sociedade de imagens e o texto, com isso, parece perder a importância, o que acarreta danos em relação a funções mentais: sensoriais, perceptuais, afetivas e intelectuais, ou seja, as funções psicológicas superiores são reconfiguradas pela indústria cultural. A relação entre afeto e pensamento molda-se a padrões impostos. O texto permite a produção de imagens, a imaginação, o desenvolvimento da consciência, a memória.

O excesso e simultaneidade de imagens sobrecarregam o sistema sensorial e dificultam o pensamento. A concentração ocorre por meio de “picadas óticas”, como se fosse um processo hipnótico que, quando cessa o movimento de imagens, a distração se instaura. Isso tem ocorrido desde a infância e reflexos são percebidos através do excesso de diagnósticos de transtornos de hiperatividade e déficit de atenção, por exemplo (TÜRCKE, 2010).

A discussão sobre essa questão na prática pedagógica deve ser aprofundada com estudos das ciências humanas e biológicas, pois até o funcionamento cerebral está se modificando e o uso de drogas para a “correção” do indivíduo faz parte do mesmo sistema ideológico que responsabiliza o sujeito e gera lucros para as empresas farmacêuticas. A escola deve refletir sobre métodos, técnicas, forma e conteúdo, que façam sentido para o estudante e que promovam o desenvolvimento psíquico, sem perder de vista o contexto social e os modismos presentes na Pedagogia, que preconizam novidades para acompanhar a dinâmica da indústria cultural atual.

O lazer é invadido através dos produtos da indústria cultural, os indivíduos são integrados, enformados, num processo de resignação e identificação ingênua com a felicidade do outro, por meio do recalque dos desejos, contrário ao que seria o verdadeiro espírito da obra de arte, a sublimação (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Os estereótipos difundidos são vigorosos, a arte se esvai e não se possibilita experiências autênticas, mas reprodução de modelos. Estética e política, no processo formativo, são aspectos imbricados. A esfera pública não oferece bens culturais que favoreçam a sublimação, processo estabelecido singularmente, e a escola poderia minimizar esses efeitos, ampliando o leque de opções.

A indústria cultural se funde com a publicidade, portanto somos produtos e mercadorias desta, não somos produtores nem consumidores, pois a produção mecânica manipula as pessoas. A própria linguagem na indústria cultural é esvaziada de conteúdo, é desmitologizada, pois passou a ser totalitária, universal. A crença de que somos livres neste contexto é ideológica, pois nosso comportamento “[...] reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa [...]” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.138).

O universo cultural é limitado ao consumo, não havendo preocupação em termos de qualidade e de conteúdos que promovam a formação ou a deformação dos sujeitos. A educação, tanto familiar quanto escolar, exerce papel fundamental no processo de formação dos sentidos e desenvolvimento da capacidade de discernimento de crianças e jovens, ou seja, de consciência crítica. Quanto à linguagem, o destaque à simplificação também nos remete aos modismos, ao excesso de imagens, empobrecimento de vocabulário e resistência ao texto. Isso se reflete na escola, que busca a adaptação da linguagem para “facilitar” a aprendizagem.

Diante de um sistema articulado em todas as esferas da vida dos indivíduos e que, a partir das relações de produção, a própria cultura engendrada se torna alicerce para a perpetuação de seu modo de funcionamento, o sentido possível para a educação direcionada à autonomia e emancipação é um fator a ser discutido. Para que a consciência seja autônoma, o pensamento dialético deve possibilitar a crítica constante da sociedade. Devemos pensar também na adaptação como condição para a vida em sociedade e como parte do processo de desenvolvimento de cada indivíduo. Adorno (1995b) enfatiza a dialética entre adaptação e emancipação, no sentido de que a educação prepare os sujeitos

para que se orientem no mundo, desde que não permaneçam de forma ajustada ao que está posto, sem crítica. A emancipação é um movimento de conscientização que parte da comprovação da realidade. Para o autor a adaptação tem prevalecido. A autonomia de pensamento é um aspecto fundamental para lidar com o enquadramento a que o capitalismo nos impõe e a escola deve lidar com os paradoxos inerentes à Pedagogia.

Ao partirmos da tese da Dialética do Esclarecimento e de reflexões sobre a semiformação dos indivíduos na estrutura capitalista por meio da indústria cultural, questionamos a proposta de formação educacional em um cenário em que a semiformação é socializada.

3.2 SEMIFORMAÇÃO: O COLAPSO DA FORMAÇÃO CULTURAL

Adorno (2010) reflete sobre o declínio da experiência, a inexistência de uma relação viva com a cultura e um modo particular do sujeito moderno de pensar a realidade a sua volta, resultando em uma formação humana danificada e convertendo-se em semiformação. A formação cultural proposta pela burguesia, no cenário específico do século XIX inspirou ideais formativos e pressupunha a apreensão integral de conteúdos inseridos em contextos significativos para o sujeito, articulação entre passado, presente e futuro, abertura e diálogo com o objeto, entre outros aspectos.

Segundo Adorno vivemos um colapso cultural, situação em que as reformas educacionais não solucionam os impasses, pois não lidam com profundidade sobre o poder da “[...] realidade extrapedagógica” (ADORNO, 2010, p. 8). Os elementos culturais são aprovados pela massa através do poder da indústria cultural e seus mecanismos de consumo e alienação.

[...] A formação cultural agora se converte em semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido não antecede a formação, mas a sucede. Desse modo tudo fica aprisionado nas malhas da socialização [...] (ADORNO, 2010, p. 9).

Destacamos o aspecto da “realidade extrapedagógica” colocado por Adorno pois concepções pedagógicas que concebem a formação educacional como emancipatória sem a crítica à realidade em que a escola está inserida, suas contradições e elementos alienantes, limitam o processo formativo. A indústria cultural atinge, inclusive, o interior da escola, com propostas “inovadoras”, através da reprodução de modismos.

A semiformação passou a ser a forma de consciência dominante, mesmo com tanta informação difundida. Por isso Adorno propõe uma teoria abrangente e questiona: “[...] a ideia de cultura não pode ser sagrada – o que a reforçaria como semiformação –, pois a formação nada mais é do que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva [...]”. (ADORNO, 2010, p.9). O duplo caráter da cultura, o de ser produto da sociedade e, ao mesmo tempo, fazer a mediação entre a própria sociedade e a semiformação, fundamenta o pensamento dialético de Adorno.

A realidade material em que o sujeito está inserido é o que denominamos civilização e a cultura está imbricada nesta. A formação da subjetividade se dá através da apropriação pelo sujeito dos materiais oferecidos pela civilização. Há momentos na história em que a vida material oferece determinados objetos, cuja apreensão viva, pelos indivíduos, permite tanto uma adaptação à sociedade como sua crítica, e isso é a formação. No momento em que a cultura material é toda ocupada pelo trabalho alienado, de um lado, e pela indústria cultural, por outro, a apreensão subjetiva da vida material torna-se um processo de semiformação, pelo fato da consciência não distinguir necessidades de adaptação ou de crítica.

Historicamente a concepção sobre cultura vai se constituindo em meio a contradições e Adorno reflete sobre a visão alemã, enquanto cultura espiritual, e a dos países ocidentais e seus movimentos revolucionários, que estabeleceram relação entre cultura e liberdade. Em ambos os casos a cultura dissocia-se da práxis, “[...] na linguagem da filosofia pura, a cultura converteu-se, satisfeita de si mesma, em um *valor* [...]” (ADORNO, 2010, p. 10).

Os bens culturais produzidos, enquanto entes sagrados, estão distantes da real humanização, fato demonstrado por Max Frisch, citado por Adorno, de que assassinos do nacional socialismo alemão tinham uma inclinação refinada para a arte, o que demonstra uma “[...] consciência progressivamente dissociada” (ADORNO, 2010, p. 10).

As análises de Adorno sobre o nazismo na Alemanha constituem-se em elementos de reflexão sobre a estrutura da sociedade administrada, pois a tese da dialética do esclarecimento, de que o desenvolvimento da humanidade, através da racionalidade técnica, está atrelado à barbárie, é evidenciada no modo de funcionamento dos campos de concentração, em que a tecnologia esteve a serviço da morte de milhões de judeus. Trata-se do diagnóstico da modernidade, presente no modo de funcionamento do

capitalismo e na formação de subjetividades que convivem com a desumanização sem se darem conta, muitas vezes elegendo minorias como culpadas da “degradação moral do mundo”. Portanto, o autor demonstra que essa é uma estrutura que permeia diversas culturas e nações, importante de ser evidenciada, pois aplicável aos fenômenos contemporâneos.

Além disso, a cultura vista como um ideal burguês, relacionada a adaptação à “[...] ordem criada pelos homens [...]” (ADORNO, 2010, p. 11), perde seu senso de coletividade e de humanidade. À medida que a filosofia humanista coloca como ideal de formação a acomodação ao que já está estruturado, de modo unilateral, as forças instintivas que se pensavam controladas, como a agressividade, permanecem. Adorno cita Freud e a concepção de mal estar na cultura para compreendermos que a repressão e a irracionalidade estão interligadas.

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas de espírito ou da natureza, de transcendência ou acomodação –, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 2010, p. 11).

Os mecanismos inconscientes que Adorno busca na teoria freudiana são elementos que devem ser compreendidos por meio da psicologia social. Partindo da análise do indivíduo, segundo Freud, o recalque sempre retornará em forma de sintoma. Ao pensarmos sobre esse mecanismo em termos sociais na atualidade, constatamos uma conformação de sujeitos a preceitos morais e às rígidas estruturas da sociedade, associada a ideologia neoliberal, exemplificada pelo culto ao indivíduo. A visão de desenvolvimento de competências para competir no mercado de trabalho, através da mobilização total do sujeito para ações direcionadas a se tornar “empreendedor de si mesmo”, resulta na reprodução do sistema e aumento da violência. A valorização da ação e do “[...] homem que se governa sozinho”, (EHRENBERG, 2010) com ênfase na performance para ser bem sucedido, reforçam a meritocracia. Devemos questionar se os fundamentos epistemológicos da Pedagogia da Alternância levam em consideração aspectos inconscientes, se há idealização de um modelo de ser humano, adaptação ao capitalismo ou sua crítica.

A separação entre o trabalho manual e o intelectual, e a valorização apenas daquilo que provém do espírito, demonstra a visão compartimentada e ideológica de formação, pois justifica uma ordem falsamente criada, num processo de naturalização da divisão de

classes. Historicamente o proletariado fica às margens dos bens culturais, considerado incapaz de deles se apropriar, assim perpetua-se a relação entre formação e adaptação, como se não houvesse relações de poder na concretude da formação.

Desse modo, a adaptação reinstala-se e o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por desconhecer-se, se julga liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito (ADORNO, 2010, p. 12).

O autor critica o fetiche a uma suposta superioridade cultural decorrente da divisão de classes, tornando-se uma ideologia. Ao se direcionar determinada produção cultural a uma parcela específica da população e dificultar politicamente o acesso aos bens culturais perpetua-se a adaptação e a semiformação. O contato com a obra de arte deve ter relação com a experiência do sujeito, ou seja, a apreensão subjetiva do conteúdo expresso deve possibilitar catarse²⁹, sublimação³⁰, elevação da vida ordinária. Os clássicos permanecem vivos em função de sua essência emancipatória, portanto, provocam reflexões e emoções. A falsidade presente no “consumo da arte” acessível pela possibilidade de pagar, de acordo com Adorno, não preenche o espírito e o recalque permanece. Ao se referir a classe trabalhadora, esta deve ter acesso a bens culturais além daqueles oferecidos pela indústria cultural, para a formação da sensibilidade humana, sair da adaptabilidade imposta por pertencimento a uma classe social.

Ao considerar os aspectos inconscientes da Arte, Vygotsky (1999) pontua que a purificação das emoções provocada pela catarse possibilita o desenvolvimento da consciência. Este processo implica na reflexão sobre si mesmo e sobre a sociedade, ampliando a faculdade imaginativa. Para o autor, a arte enquanto técnica do sentimento, deve ser ensinada na escola, unindo o conteúdo sistematizado ao aspecto subjetivo, cuja finalidade é ético-política. O aspecto catártico da arte é importante, em termos políticos, como o teatro na Grécia antiga, que promovia reflexões sobre a Pólis, atuando como uma

²⁹“Catarse (gr. katharsis: purificação, purgação) [...] Aristóteles emprega esse termo a propósito da tragédia no teatro, por analogia com as cerimônias iniciáticas de purificação, para designar a purgação das paixões operada através da arte (especialmente através da tragédia), fornecendo-lhes um objeto fictício de descarga” (JAPIASSU, H; MARCONDES, D. Dicionário de filosofia. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2001, p. 33).

³⁰“Sublimação - Processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual. Diz-se que a pulsão é sublimada na medida em que é derivada para um novo objetivo não sexual e em que visa objetos socialmente valorizados” (LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. Vocabulário de Psicanálise. Martins Fontes: São Paulo, 1996, p. 494).

divisa da vida cotidiana, a partir do choque que produz pela via de sentimentos contrários provocados pela trama.

Trazemos as considerações de Vygotsky por sua visão de necessidade de socialização da arte por meio da escola. Ao contextualizarmos à realidade atual vimos o quanto a indústria cultural direciona a formação dos sentidos e a premência de a educação escolar realizar essa reflexão.

O fetichismo é inerente à sociedade industrial, pois a cultura do espírito perde o sentido formativo e traz a racionalidade proposta pelo modelo liberal e a crença na liberdade individual, de que o indivíduo lúcido promove a sociedade autônoma (ADORNO, 2010).

Adorno (2010) considera também a zona rural na relação com a semiformação, pois houve a passagem do predomínio das tradições religiosas para a invasão da indústria cultural. “[...] o *a priori* do conceito de formação propriamente burguês, a autonomia, não teve tempo nenhum de se constituir, e a consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra” (ADORNO, 2010, p. 15). O autor refere-se ao contexto particular alemão e não devemos fazer transposições mecânicas de realidades diversas, mas podemos refletir sobre a semiformação em todos os âmbitos da sociedade brasileira, inclusive na zona rural.

Os preceitos religiosos impõem padrões morais determinados, por isso a heteronomia dos sujeitos. De acordo com Adorno há substituição das tradições religiosas à indústria cultural e seus produtos oferecidos pela mídia, que adentram todos os meios. O autor propõe uma “[...] política cultural socialmente reflexiva [...]” (ADORNO, 2010, p. 15) de maneira a nos aproximarmos da realidade concreta como contraponto à semiformação. A própria ciência e seu fetiche de superioridade deve levar em consideração os saberes cotidianos daqueles considerados incultos pela sociedade burguesa. Nesse ponto percebemos a congruência do pensamento de Adorno com a Pedagogia da Alternância e suas finalidades educacionais, à medida que ela valoriza todos os saberes e relaciona o saber à vida dos sujeitos. A pretensão dessa formação deve estar associada ao desenvolvimento da reflexão crítica direcionada à emancipação individual e social.

Historicamente a negação à formação da classe trabalhadora é ideologicamente falseada com oferecimento de “[...] bens de formação cultural. Neutralizados e

petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar, aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro” (ADORNO, 2010, p. 16). O que dita o conteúdo é o mercado, o que distancia da formação tradicional e *integra* os sujeitos, perpetuando a semiformação.

A imposição mercadológica de bens culturais para consumo reifica os sujeitos, não há apreensão subjetiva de elementos que gerem autonomia, apenas adaptação, portanto, reprodução da ideologia e a manutenção da dominação. A indústria cultural e seus ditames de inovação atingem, muitas vezes, a educação escolar, que leva para o interior das escolas novas tecnologias, pedagogias ativas da moda e produtos da indústria cultural.

A singularidade associada à visão de liberdade, o ideal da autonomia de cada sujeito, no sistema capitalista é questionado por Adorno, pois o princípio de troca acima das relações pessoais, enquanto um elemento estrutural, leva o indivíduo a uma vida modelada, pautada na heteronomia e perda de autenticidade (ADORNO, 2010). Adorno questiona o conceito de liberdade preconizado por correntes filosóficas existencialistas, por a associarem ao ser autêntico, sem questionar as condições concretas de existência, portanto uma falsa liberdade. O autor enfatiza a autonomia como sendo um processo reflexivo crítico na mediação entre os próprios desejos e as imposições da sociedade.

Conforme a visão de Sombart e Max Weber, citados por Adorno, havia condições sociais favoráveis à formação no mundo pré-burguês, pois as tradições eram valorizadas, porém a racionalidade burguesa não permite tal conciliação.

[...] a perda da tradição como efeito do *desencantamento do mundo* desencadeou um estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação (ADORNO, 2010, p. 21).

Ocorria um processo de formação social mediado pela autoridade³¹, no sentido formativo, de acordo com a visão freudiana, que compreende o processo de desenvolvimento da autonomia³² por meio da identificação com a figura paterna e

³¹ A discussão sobre autoridade na relação pedagógica será retomada no item 2.4.

³² A figura paterna é introjetada e passa a fazer parte do superego, mas ao mesmo tempo o ego se diferencia dessa “imagem” paterna “conciliando” tanto o ideal que nela se faz presente como o encontro de possíveis fontes de prazer e realização. Esse é um processo que depende das vicissitudes do desejo e, portanto, não há como estabelecer que formas de educação promoveriam com segurança essa conciliação. A contribuição da psicanálise à educação é de oportunizar uma escuta para as manifestações dos conflitos internos dos sujeitos.

posterior superação, por elaboração, do pai. O desejo de liberdade através do desprezo à autoridade, nas reformas educacionais, por exemplo, acaba por inverter a formação espiritual a um esvaziamento do próprio intelecto. “[...] A formação cultural requeria proteção diante das atrações do mundo exterior, certas ponderações com o sujeito singular e até lacunas de socialização” (ADORNO, 2010, p. 22). Adorno enfatiza a formação com respeito a tradição, de forma contextualizada, considerando-se o que ocorre na sociedade atual e o estabelecimento de vínculo com o passado. A experiência subjetiva proporciona a formação humana e não deve ser associada a finalidades práticas, como é preconizado na sociedade administrada. Ao se referir à “proteção diante das atrações do mundo exterior e lacunas de socialização”, Adorno chama atenção à necessária dedicação à leitura, estudos, concentração e reflexão sobre o aprendizado, algo que está sendo desprezado na atualidade. A própria Pedagogia acaba se deixando encantar por formas “divertidas” de aprendizagem.

A dinâmica pulsional dos indivíduos, das forças do id, ego e superego, que correspondem à natureza, razão e repressão, respectivamente, é mediada pelo modo como as formas sociais são estabelecidas. Do ponto de vista psicanalítico, o rompimento com a autoridade (figura paterna) ocorre, mas a internalização da lei permanece, no sentido de compreensão da realidade para atuar de modo autônomo. Marcuse (1975) reflete sobre a obra de Freud sob o ponto de vista sociológico e aponta que a organização dos instintos de forma repressiva é um aspecto histórico, não apenas individual, expresso pelo desenvolvimento filogenético.

[...] Se Freud justifica a organização repressiva dos instintos pelo caráter irreconciliável do conflito entre o princípio de prazer e o princípio de realidade, expressa também o fato histórico de que a civilização progrediu como dominação organizada (MARCUSE, 1975, p. 50).

O processo de socialização dos sujeitos está associado a apropriações das formas culturais estabelecidas e ao modo como se transmite a cultura às gerações mais novas. A dialética entre indivíduo e sociedade, demonstrada por Marcuse (1975), nos leva a refletir sobre a estruturação da personalidade por meio da introjeção e superação da autoridade para o desenvolvimento da autonomia, articulado ao desenvolvimento da civilização. São aspectos paradoxais do desenvolvimento individual e social, com ênfase na dominação, historicamente constituída. Consideramos a importância da mediação da autoridade na

educação escolar, de forma equilibrada, em que haja diálogo e não imposição de ideias, para que leve à autorreflexão crítica.

A negação das tradições passadas decorre no esvaziamento e construção de novas formas, também mitológicas, como canções famosas e projeções idealizadas às estrelas de cinema, por exemplo, alterando os próprios sentidos humanos. “[...] A semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o ser humano resistir a uma racionalidade que é, em si mesma, irracional” (ADORNO, 2010, p. 26).

A recepção de produtos culturais oferecidos ocorre de forma empobrecida, por ser padronizada e vazia diante de idealizações da banalidade da vida burguesa, portanto, o falseamento da realidade permeia as relações e molda os sentidos humanos. A formação dos sentidos, principalmente na infância, mas contínua ao longo da vida do sujeito, deve favorecer a sublimação, a catarse, o direcionamento a conteúdos culturais que favoreçam a autonomia. Destaca-se ainda o *status* sempre associado à formação burguesa. “[...] A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 26). Assim os clássicos acabaram perdendo sentido na formação atual devido ao totalitarismo do novo.

Os clássicos aqui referidos não estão ligados ao modo fetichista de entendê-los, comum à concepção burguesa, “ter contato com obras por puro *status*”, mas às produções teóricas e artísticas mais relevantes em todas as áreas do conhecimento. Os autores clássicos da História, da Filosofia, da Matemática, da Física, entre outros, devem ser considerados. A socialização do conhecimento pela escola, na educação de jovens do campo é uma reflexão necessária. Na Pedagogia da Alternância, por exemplo, as obras e as sistematizações de conhecimento que favorecem a formação das crianças e adolescentes, conforme sua realidade, devem compor os conteúdos estudados.

O avanço das forças produtivas materiais ocasionou a tentativa de popularização da produção cultural erudita, através da simplificação, como obras filosóficas em edição de bolso ou apresentações de orquestras através de rádio. Há uma socialização das obras, porém, se o conteúdo é adulterado, esse processo reforça a semiformação (ADORNO, 2010). Hoje, esse procedimento de simplificação, atrofia a mente e a reflexão humana, como por exemplo a internet e seus meios de “facilitação” para a realização de trabalhos dos estudantes, como resumo de livros, softwares e games para a aprendizagem, entre

outros. Muitas vezes as escolas estimulam a apresentação em slides cheios de efeitos, produção de vídeos, porém a preocupação com o conteúdo e com a reflexão que este geraria, tem sido relegada a segundo plano.

Todo esse processo de semiformação e o empobrecimento cultural que o legitima tem como consequência o mecanismo denominado por Adorno como narcisismo coletivo, em que o pertencimento a um determinado grupo, ou ser bem informado sobre vários assuntos, valorizam o sujeito. “[...] A atitude em que estão reunidos a semicultura e o narcisismo coletivo é a de dispor, intervir, adotar ares de informado, estar a par de tudo. [...]” (ADORNO, 2010, p. 32). Trata-se de conformação ao estabelecido.

Este fenômeno é reforçado através de redes sociais, atualmente, com pessoas de todas as idades, através da visibilidade da vida ordinária. A proliferação de informações falsas e concepções equivocadas, às vezes até delirantes, é um aspecto que a educação, principalmente de crianças e de jovens, deve lidar. O modo como a escola e os educadores se posicionam, diante de tal cenário, faz parte do processo educacional dos estudantes.

A autoconservação é almejada, porém

[...] O semiculto dedica-se a conservação de si sem si mesmo. Não pode permitir então, o que segundo a teoria burguesa, constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo em que, objetivamente, se coloca contra ela [...] (ADORNO, 2010, p. 33).

O narcisismo impossibilita a autorreflexão, pois o sujeito vazio reproduz estereótipos e, não entrando em contato consigo mesmo, conserva-se e dá continuidade ao processo de semiformação. Ao se deixar de lado o conceito e a experiência, a pobreza subjetiva prevalece. Os jargões substituem o conceito, a experiência dá lugar à vivência efêmera, um processo dominante de extrema alienação. O risco de manter essa consciência alienada e uma sociedade semiculta é a barbárie. O papel da teoria crítica é trazer o questionamento, de modo dialético, sobre a formação, não tomar a cultura como absoluta e dogmática, nem associá-la a um caráter estritamente utilitário e prático. O diagnóstico apresentado por Adorno, provoca o desafio constante da reflexão dialética: “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2010, p. 39).

Ao direcionarmos essa máxima ao papel da educação em nossa sociedade, questionamos se a escola favorece a autorreflexão ou reforça a semiformação, se leva em

consideração, de forma crítica, as contradições da realidade extrapedagógica ou se a naturaliza.

3.3 EXPERIÊNCIA, TEMPORALIDADE E EDUCAÇÃO

A relação entre a semiformação, tempo, experiência e tradição é colocada por Adorno (2010), no sentido da reflexão sobre a estrutura da sociedade capitalista e seu impedimento de processos subjetivos formativos por meio do contato com a cultura. “A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo [...], à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos” (ADORNO, 2010, p. 33). Ao referir-se à relação entre memória, experiência e formação cultural, o autor reflete sobre a apreensão histórica das contradições do conhecimento. Não se trata de um ideal, como a concepção de *Bildung*, visto que a semiformação socializada impede a formação, mas a necessidade da reflexão sobre o declínio da experiência.

Benjamin (1987a), no texto *Experiência e Pobreza*, considera que o enfraquecimento da experiência e a perda das tradições decorrem das relações, cada vez mais desumanas, do capitalismo. Os mais velhos transmitiam sabedoria às novas gerações, valorizando-se a figura de autoridade, havendo uma socialização do conhecimento de forma afetiva e respeitosa.

Sabia-se muito bem o que era experiência: as pessoas mais velhas sempre a passavam aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da idade, em provérbios; ou de forma prolixa com sua loquacidade, em histórias; ou ainda através de narrativas de países estrangeiros, junto à lareira, diante de filhos e netos. Mas para onde foi tudo isso? Quem ainda encontra pessoas que saibam contar histórias como devem ser contadas? Por acaso os moribundos de hoje ainda dizem palavras tão duráveis que possam ser transmitidas de geração em geração como se fossem um anel? A quem ajuda, hoje em dia, um provérbio? Quem sequer tentará lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1987a, p. 195).

A relação com a juventude é destacada pelo autor, ao questionar se esta tem sido orientada pelas gerações mais velhas. Os jovens teriam muito a aprender por meio das narrativas tradicionais e a escola do campo tem como ideal a aproximação com a cultura camponesa e a preservação dessa memória. A discrepância entre as tradições e a indústria cultural deve ser considerada na Pedagogia da Alternância, para refletirmos se tal idealização se efetiva.

O autor traz como diagnóstico a contraposição entre um período em que se conduzia uma rica produção cultural e a experiência traumática da guerra de trincheiras (primeira guerra mundial). O choque causado pela guerra e suas imagens inenarráveis empobreceram as relações. Assim como as relações econômicas, de poder e a fome constituem-se em “[...] experiências tão desmoralizadas como as estratégicas pela guerra de trincheiras” (BENJAMIN, 1987a, p. 195).

O avanço da técnica naquela época, representada por sua utilização nos conflitos bélicos, culmina na miséria de toda a humanidade. “[...] somente a guerra permite mobilizar em sua totalidade os meios técnicos do presente, preservando as atuais relações de produção” (BENJAMIN, 1987b, p. 195). O modo como se direciona os “avanços” de cada época é concretizado em sua aplicação à destruição. Surgem ideias de renovação do homem, modismos ligados à indústria cultural, portanto, falsas, e o afastam da experiência verdadeira, do vínculo com o patrimônio cultural, o que leva a humanidade a uma nova barbárie (BENJAMIN, 1987a).

Benjamin (1987a) estabelece a analogia entre as expressões artísticas e o desenvolvimento das ciências, fundamentado no pensamento cartesiano, que não estabelece relações com conhecimentos passados, torna-se vazio e condizente com a ausência de tradição. As pretensões grandiosas dos sujeitos modernos os afastam da simplicidade e os cansam diante de tanta exigência. A autenticidade da narração dos antigos contos é modificada com a espetacularização da sociedade burguesa, ou seja, uma nova forma de mediação e compreensão dos próprios fatos históricos se iniciou, trazendo como consequência a desumanização (BENJAMIN, 1987a).

No texto *O Narrador* (1987b), Benjamin relaciona a experiência à narrativa e sua sabedoria prática, pois contar uma história e desenvolver o dom de ouvir exigem o aprofundamento da experiência. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1987b, p. 198). O autor reflete sobre diferentes grupos de narradores, como “tipos”, aqueles que viajam e modificam sua percepção sobre a vida e outros que permanecem em seus lugares de origem e se aprofundam no conhecimento das tradições de sua própria realidade. As trocas de experiências entre esses sujeitos enriqueciam as narrativas.

A perda da memória e dos conselhos, presentes nas antigas narrativas, implica em outro tipo de mediação. “[...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção [...]” (BENJAMIN, 1987b, p. 200/201). A partir do surgimento do romance e a ênfase na individualidade do homem moderno, a identificação com o herói burguês passou a ser o ponto central. O que antes exigia um tempo para a interioridade e experiência, a valorização do tédio, com a modernidade e seu ritmo industrial, como máquinas repetindo o mesmo movimento, o imediatismo prevalece. O autor considera o meio rural em sua análise, invadido pelas mesmas formas de fugacidade. “O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente associadas ao tédio – já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo” (BENJAMIN, 1987b, p. 204/205).

Benjamin remete-nos à importância da reflexão sobre a perda de práticas e formas de vida para liberar a humanidade do mundo mítico e se encaminhar à emancipação. “[...] O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas a experiência de seus ouvintes” (BENJAMIN, 1987b, p. 201). O romancista se distancia da história, fato que simboliza o isolamento do homem moderno. Não se trata de viver de modo anacrônico, mas de se compreender e elaborar as experiências passadas para possibilitar formas de socialização pautadas na resistência à necessidade constante de renovação, imposta pelos valores modernos.

O desenvolvimento da imprensa desencadeou esse processo e a grande influência de “[...] uma nova forma de comunicação [...] tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora e, de resto, provoca uma crise no próprio romance. Essa nova forma de comunicação é a informação” (BENJAMIN, 1987b, p. 202). Os acontecimentos próximos e a necessidade de constatação dos fatos se tornam mais importantes e as tradições de outros tempos e espaços se dissipam.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras, quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação (BENJAMIN, 1987b, p. 203).

A relação entre as narrativas e o trabalho manual são consideradas pelo autor, pelo fato de terem se desenvolvido juntos e representar “[...] uma forma artesanal de

comunicação” (BENJAMIN, 1987b, p. 205). A analogia entre a história e o ato de tecer um fio, de forma repetida e constante, favorecia ao ouvinte esquecer-se de si mesmo e memorizar a narrativa. Desse modo, a espontaneidade dos atos possibilitava a transmissão do dom de narrar. Atualmente a abreviação é a característica dos textos. As imagens também têm substituído a narração, tornando instantâneo o contato dos sujeitos com as histórias, perdendo-se a capacidade de elaboração dos fatos. “[...] e assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida há milênios, em torno das formas mais antigas de trabalho manual” (BENJAMIN, 1987b, p. 205).

O declínio da tradição, da experiência e das referências históricas, a supremacia do novo, são fatores vistos por Benjamin como decadentes e a modernidade como uma fatalidade. A História moderna passou a retratar os fatos de maneira padronizada, isenta de contradições, sem a necessária crítica social e valorização da memória individual e coletiva. Benjamin critica a Filosofia Positivista do progresso, da ideia de que estamos mais próximos da verdade, da justiça e da ordem social perfeita. Outro aspecto criticado pelo autor à utopia de uma direção política ideal. Benjamin enfatiza a necessidade de olharmos o passado e fazer, no presente, justiça aos que já morreram pela ação dos dominantes (BENJAMIN, 1987b, p. 201).

A dificuldade de narrar experiências e elaborar o passado está associada a uma estrutura imposta que reproduz a coisificação dos sujeitos, portanto, é atual. O processo educacional imerso nessa realidade deve favorecer a escuta daquilo que é conflituoso e proporcionar diferentes narrativas. As tradições camponesas são enfatizadas na Pedagogia da Alternância e as histórias contadas pelos mais velhos e a reflexão sobre o passado são aspectos importantes para as novas gerações. Porém, a desvalorização da experiência e a preponderância da indústria cultural na constituição dos sujeitos prejudicam o contato genuíno com a cultura.

Larrossa (2002) reflete sobre a relação entre experiência e sentido na educação. A palavra experiência nos remete àquilo que nos afeta diretamente. As informações cotidianas prejudicam experiências, pois os sujeitos buscam estar informados o tempo todo e isto não significa saber, apenas acúmulo de dados sobre determinados assuntos. A sociedade contemporânea enaltece esse comportamento e trata como sinônimos informação, conhecimento e aprendizagem. Segundo o autor “[...] a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (LARROSSA, 2002, p. 21).

A opinião dos sujeitos nessa realidade tem o mesmo sentido que informação, pois constitui-se visões próprias a partir do acesso a tantas informações. Os meios de comunicação de massa já trazem comentários sobre as informações, por exemplo, e isso acarreta em “[...] um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência” (LARROSSA, 2002, p. 19). O processo de ensino-aprendizagem que se apropria dessa visão, de que os indivíduos devem emitir opiniões é propalado como “[...] aprendizagem significativa” (LARROSSA, 2002, p. 19). Há uma falsa sensação de que emitem juízos críticos, porém se estabelece uma prática de responder às questões do docente, sendo favorável ou contrário à informação, e dificulta a experiência.

O tempo é outro fator que dificulta a experiência, diante da velocidade das informações, do ritmo e dos valores contemporâneos. Isso se reflete na educação escolar, por meio de currículos mais enxutos diante da necessidade de obter mais informações e acelerar a aprendizagem.

O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSSA, 2002, p. 23).

O excesso de trabalho ligado a uma visão dicotômica entre teoria e prática, coloca a necessidade de atribuir mais valor às ações do sujeito, como se estivesse associado à experiência. Segundo Larrossa (2002) cabe ressaltar a condição do trabalho moderno associado à ideologia da produtividade vinculada à exacerbação de atividades. As características da vida moderna citadas pelo autor dificultam a quebra das ações mecânicas e o choque contínuo de estímulos. Nossos sentidos são moldados no processo de socialização e o autor coloca a necessidade de “[...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSSA, 2002, p. 24).

Ressaltamos que esta é uma discussão necessária no âmbito da educação escolar, enquanto processo de resistência, porém devemos estar cientes de que a realidade extrapedagógica tem como característica a aceleração social. É necessário o

reconhecimento de que ações políticas não possibilitaram a transformação da sociedade. Visões estereotipadas de experiências ligadas à ideologia da produtividade e do processamento de informações dificultam a dinâmica entre atividade e passividade do sujeito da experiência. Esta condição favorece uma abertura e sensibilidade para o contato genuíno com as situações experienciadas. O aspecto ético deve ser considerado na práxis em que se efetiva a experiência, no sentido de um saber que não se restringe à técnica, à ciência e informação. “[...] O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”. (LARROSSA, 2002, p. 27). Esta associação deve ser compreendida não no sentido instrumental do conhecimento, mas na concreticidade e singularidade das experiências, possibilitadas pela reflexão e autenticidade.

A Pedagogia da Alternância procura desenvolver atividades para que o sujeito aja sobre o mundo e construa sua aprendizagem. Devemos refletir se esta prática favorece experiências genuínas dos sujeitos ou se há ênfase no utilitarismo. Maia (2016) reflete sobre a experiência humana no tempo e a necessidade da compreensão ético-política dessa dimensão nos processos educacionais. O autor parte da análise sobre a aceleração, conceito cunhado por Rosa (2012), inerente à sociedade contemporânea, expressa na quantidade de imagens e volume de informações, nos meios tecnológicos, como carros e computadores, e na ocupação constante dos indivíduos, caracterizada pelo excesso de atividades. A própria organização da sociedade padroniza comportamentos diários e meios de produção econômica em função da regulação da vida humana.

A temporalidade, entendida como categoria sociológica, explicita a relação entre o singular, o particular e o universal.

A dimensão temporal também permite observar as relações entre os indivíduos e o todo; ela é uma dimensão perversa, isto é, que atravessa do início ao fim a totalidade da vida social, articulando ao mesmo tempo o todo e o singular, se conseguirmos identificar sua organização particular em determinada época (MAIA, 2016, p. 531).

A dominação é escamoteada pela naturalização dos processos, acarretando em manutenção da estrutura, fato que dificulta o questionamento em relação à ética e à política. Aspectos históricos, políticos e cotidianos não são problematizados sob o ponto de vista da temporalidade e isto está relacionado à visão de tempo como valor, associado à produção de mercadorias na sociedade capitalista. O trabalho alienado coloca o indivíduo também como produto, portanto “[...] se o tempo coincide com o valor das

mercadorias e estas estão estranhadas para o trabalhador, o próprio tempo se torna um elemento alienado” (MAIA, 2016, p. 533).

A vida social e o ritmo das atividades humanas são modificados em termos de hábitos, costumes e valores, retroalimentando a aceleração. O avanço tecnológico que, hipoteticamente, proporcionaria mais tempo livre, invade de tal maneira nossa vida, que passamos a exercer funções mecanicamente, ao ritmo das máquinas e computadores, na busca constante do novo (MAIA, 2016).

A educação escolar reflete esse processo em modos de organização de conteúdo, gestão do tempo e concepções pedagógicas que enaltecem novidades. Para Maia (2016, p. 540)

a configuração temporal caracterizada pela aceleração constitui-se uma espécie de ‘a priori’ estrutural que medeia a concepção de mundo, de sociedade e de sujeito para todos os envolvidos com o processo escolar, configurando certa forma de perceber a realidade que, efetivamente, modula o modo como se concebe e valoriza o conhecimento e sua transmissão. A lógica da aceleração da mudança social tende a produzir, ou ao menos a justificar, o abandono de conteúdos, obras de arte e saberes do cânone da cultura ocidental. Efetivamente, não se trata de considerar que tais conteúdos, por si mesmos, sejam emancipatórios, como já argumentou Adorno [...], mas que não é possível substituir um criterioso juízo sobre a qualidade conceitual, informacional ou estética de determinados conteúdos pelo apelo fugaz da novidade.

A relação entre as práticas pedagógicas e o processo temporal da sociedade hodierna evidencia modos de conceber educação e formação formatadas pela aceleração. A celeridade dos processos exige um esvaziamento em termos de conhecimento e o enaltecimento de atividades empíricas reforça a necessidade de acelerar os ritmos de aprendizagem, fato que dificulta a experiência do sujeito. Confunde-se, como vimos com Larrossa, experiência e ação, ainda mais danificada com mudanças de velocidade no cotidiano escolar. Há perda da capacidade crítica quando se rejeita a tradição da forma e do conteúdo que contemplava a relação entre passado e presente, com suas contradições e interpretações inerentes.

O conhecimento aprofundado, sob o ponto de vista ético-político, de temas relevantes da sociedade atual, deve primar sobre a qualidade e não quantidade, para favorecer a memória. De acordo com Maia (2016), a sincronização entre a escola e o modo de funcionamento do mercado, impõe a visão de tempo como valor.

Mas, como o capitalismo é uma contradição em processo, ele gera simultaneamente uma série de fraturas e dessincronizações temporais. Algumas dessas dessincronizações são freios à aceleração, funcionais ou propositais; constituem fraturas entre as pretensões temporais do mercado e a realidade da vida social e resultam em exclusão, catástrofes humanas e, eventualmente, em movimentos críticos ao capital (MAIA, 2016, p. 542).

Essas dessincronizações a que o autor se refere, no interior da escola, podem ser compreendidas como maneiras de possibilitar a experiência e, conseqüentemente, a formação. As pausas, as reflexões e os diálogos provocam uma distinção do ritmo das atividades cotidianas em que se reproduz o funcionamento da sociedade capitalista, o qual concebe tempo como valor.

A relação com o conhecimento exige um ritmo próprio, a relação com o passado e a memória, fato que requer uma reflexão profunda sobre a organização curricular e o modo como se lida com a temporalidade.

[...] o tempo das aprendizagens significativas é um tempo lento, que demanda recorrência, contato delicado e tateante com os objetos e conteúdos em pauta, abertura ao diálogo e oferta de um leque amplo de conhecimentos e conteúdos. A escola é uma instituição que deveria visar à formação integral de seres humanos, disponibilizando a eles não somente oportunidades para uma apropriação ampla e integral dos saberes que a humanidade produziu – inclusive dos saberes dos povos oprimidos e da resistência à opressão –, oportunizando a crítica a esses saberes e a seus vínculos com a dominação. A dimensão ética e política do conhecimento deve poder vir à tona, assim como toda a violência e dor que a humanidade, com seu imenso domínio sobre a natureza, ainda perpetrava mundo afora (MAIA, 2016, p. 542).

O autor se refere à aprendizagem significativa de modo particular, não associada à concepção pedagógica que apenas promove a opinião do aluno, de que algo seja certo ou errado, em uma visão binária do mundo, como vimos com Larrossa. A concepção de Maia refere-se à formação integral por meio do contato com conteúdos e da reflexão profunda que estes propiciam. O destaque ao conhecimento dos povos oprimidos e a resistência dos mesmos como um meio de analisar criticamente a história vai ao encontro das propostas formativas emancipatórias. A visão sobre domínio da natureza, de acordo com a tese frankfurtiana da dialética do esclarecimento, e a perpetuação da estrutura violenta da sociedade deve ser exposta e profundamente debatida. Para que ocorra esta reflexão na educação escolar, o modo como se lida com a temporalidade deve ser considerado em sentido crítico, portanto, ético e político.

Ferreira e Arco-Verde (2001) analisam visões mitológicas relacionadas à temporalidade, como demonstração das inúmeras maneiras de se conceber e lidar com o tempo na sociedade. Chrónos³³, representa o tempo cronológico, objetivo, caracterizado pela forma como cada civilização organiza e demarca os fenômenos da natureza, como o relógio e calendários, por exemplo. Kairós³⁴ designa o tempo social, da experiência subjetiva humana, que possibilita a criatividade e a abstração. A relação entre Chrónos e Kairós é complexa e impõe a necessidade de reflexão sobre processos de ensino e aprendizagem.

A ideia de tempo guarda em si faces contraditórias, tanto de um “tempo intemporal” – abstrato, heterogêneo e infinito – quanto de um “tempo temporal” – concreto, homogêneo, contínuo e regular. O tempo pode ser definido também como único e singular ou múltiplo e plural (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 7).

O tempo escolar assume características próprias de acordo com as culturas escolarizadas e foi construído historicamente ao longo dos séculos. O reflexo da organização social de cada época se evidencia nas concepções pedagógicas e suas formas de sistematização do tempo e do processo de ensino-aprendizagem. Na modernidade ocorre a ênfase na “[...] racionalização do tempo” (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 8), característica da sociedade industrial e urbana, o vocabulário pedagógico se modifica e acompanha as mudanças. Termos como “[...] método, ordem, sistema, mecanismo, engrenagem, técnica e método” (id, ibid) passam a compor o cotidiano escolar. A racionalização do tempo está presente na organização das disciplinas e na contagem do tempo de forma sistemática e artificial. A estruturação temporal direcionada ao bem-estar das crianças, como exercícios, recreio e férias, por exemplo, passou a ser considerada. Concepções pedagógicas distintas também preveem modos de distribuição de atividades.

[...] os debates do movimento da Escola Nova, com suas ideias sobre o respeito, a liberdade e a espontaneidade da criança resistiam em oferecer quadros horários rígidos, tendo como princípio básico que a escola e seus horários estavam feitos para a criança e não ao contrário.

³³ Chrónos é o deus que simboliza o tempo na mitologia grega. Separou seu pai, Urano (Céu) e sua mãe, Gaia (Terra), tornando-se rei dos deuses, mas derrotado por Zeus. “Segundo a interpretação clássica, Chrónos simbolizava o tempo e por isso Zeus, ao derrotá-lo, conferira, então, a imortalidade aos deuses”. (Enciclopédia Barsa, 1999 apud FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 3).

³⁴ “No grego bíblico, há distinção nítida entre Chrónos e Kairós, em que Káiros significaria: tempo do Dom, hora da graça, da salvação; tempo propício, dia da libertação; hora da “visitação”; momento em que “o anjo passa”; dia do Senhor; shabat; jubileu. Kairós representa o tempo subjetivo, vivencial. A junção de Chrónos e Kairós é traduzida pelo poema bíblico: Tudo tem o seu tempo” (ASSMAN, 1998 apud FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 7).

Propunha-se para tanto a substituição de uma organização rígida, por outras técnicas, métodos e ordenações curriculares mais flexíveis, formando inclusive novas composições temporais (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 9).

O aspecto temporal da Pedagogia da Alternância tem influências do movimento escolanovista e preconiza pela relação do sujeito com a realidade rural. A realização de atividades e modos particulares e singulares de lidar com a temporalidade nos diferentes momentos de aprendizagem são aspectos importantes a serem aprofundados. Discussões sobre o currículo e distribuição de disciplinas, modos de ensinar e de aprender devem ser considerados. A racionalidade temporal da sociedade moderna interfere na interpretação que temos sobre o tempo, mas concepções pedagógicas alternativas buscam outras formas de organização, portanto há aspectos paradoxais a serem problematizados. A relação entre o tempo cronológico ligado ao funcionamento escolar (Chrónos) e o tempo de cada estudante (Kairós) requer um debate e revisão de práticas instituídas mecanicamente. Outro aspecto a ser considerado é a importância do tempo cronológico relacionado aos ciclos da natureza: plantar e colher, fato que requer obediência. Nesta análise a agricultura deve ser considerada em seu teor kairológico, no sentido de tempo oportuno de inserção da ação deliberada humana, trabalho, que altera a forma natural.

Martinez (2009) discorre sobre a temporalidade na educação escolar e a necessidade de refletir sobre a memória coletiva por meio de conteúdos críticos e reflexivos. Para que ocorra o aprofundamento das reflexões sobre a realidade, a educação tem o dever de “[...] parar el tiempo para analizar el significado de los actos concluidos³⁵” (MARTINEZ, 2009, p. 6). O conhecimento das estruturas que determinam o mundo é possibilitado pela transmissão da cultura e a escola deve favorecer a persistência da memória.

A relação com o tempo permeia as concepções pedagógicas, mas estas se furtam do necessário debate sobre temporalidade e finalidades educacionais. A ênfase na eficiência dos processos educativos direciona a reflexão aos métodos e enfraquece a relação com o tempo e com a história. A razão instrumental imposta pela educação é evidenciada no manejo do tempo, expresso pelas atividades em sala de aula e o cronograma escolar. A experiência docente favorece modos alternativos de lidar com a temporalidade na escola para que se favoreça o tempo “kairológico”. A mediação do professor entre o conhecimento do mundo e o aluno possibilita a organização do tempo

³⁵ Parar o tempo para analisar os atos concluídos (tradução nossa).

em sala de aula. Porém, a racionalidade temporal enaltece o novo e as tecnologias, fato que coloca a experiência do educador e conteúdos tradicionais em dúvida. As finalidades educacionais, nesse contexto, devem ser questionadas, pois a autoridade do professor tem sido desprezada. A reprodução da visão de obsolescência da educação diante da sociedade “em constante mudança” constitui-se em uma visão reducionista do papel social da escola (MAIA, 2017).

Essa lógica binária, tão fundamental para o funcionamento das máquinas, ataca a questão temporal fundamental da educação, a questão sobre quais são os seus fins; eles estão entrelaçados necessariamente na relação entre as novas gerações e os seres humanos mais velhos, que precisam determinar responsabilmente como e para que as novas gerações serão educadas. Ao lado do abandono das tradições e da experiência contida no saber dos seres humanos mais antigos – Benjamin já denunciava a morte da narrativa – a aceleração dos ritmos de mudança social deixa a questão dos fins da educação abandonada ao presente: a finalidade que resulta é produzir uma adaptação imediata ao existente (MAIA, 2017, p. 380).

O tempo escolar associado ao ritmo acelerado da sociedade industrial e aspirações de eficiência e produção são fatores que dificultam a relação entre passado, presente e futuro, distanciando as finalidades formativas orientadas à emancipação, reafirmando a semiformação. A resistência à inovação irrefletida deve ser inspirada na necessidade da articulação entre os diferentes tempos e a elaboração do passado para a não “[...] reprodução da barbárie” (MAIA, 2017, p. 382).

O sentido da temporalidade, associado à experiência e tradição, revela que concepções pedagógicas inseridas no contexto do capitalismo atual reproduzem as formas imperativas da sociedade. O declínio da experiência e a multiplicação de vivências efêmeras, nos distanciam da nossa própria História. A Pedagogia da Alternância tem especificidades sobre a questão da temporalidade e de diferentes espaços formativos, a escola e a propriedade e comunidade rural/meio socioprofissional. Questionamentos sobre *Chrónos* e *Kairós* devem fundamentar a análise sobre os processos de subjetivação dos alunos sobre a realidade concreta e se os conhecimentos sistematizados pela humanidade são mediatizados pelos professores. A adesão à fundamentos epistemológicos que colocam o monitor como facilitador e o aluno como construtor da própria aprendizagem são aspectos a serem discutidos em relação às finalidades educacionais. A formação integral, almejada pela Pedagogia da Alternância, deve considerar a realidade concreta e orientação à emancipação e Adorno elabora questões fundamentais para aprofundarmos as reflexões deste trabalho.

3.4 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

A educação para a emancipação, fundamentada na autorreflexão crítica, contestação e resistência, é tratada por Adorno em uma série de conferências e entrevistas realizadas com transmissões radiofônicas, transcritas em forma de livro, com o título *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995b). A proposição de uma educação pela via da negatividade é a essência de seu pensamento, no sentido de favorecer uma formação ético-política que impeça que Auschwitz se repita. A negatividade significa conceber a prática pedagógica não no direcionamento positivo, de que exista uma concepção ideal e passos a serem seguidos, mas que proporcione o questionamento e a crítica constantes para o desvelamento da ideologia capitalista.

O diagnóstico do tempo presente em sua relação com o passado, para a compreensão das formas de dominação, de modo não alinhado à ideologia do progresso, como é comum na visão positiva, se faz premente para darmos sentido à educação. A concepção de História em Benjamin fundamenta esta análise nas *Teses sobre o conceito de História* (BENJAMIN, 1987c). O autor discorre sobre a necessidade de se olhar o passado, não em sentido retrógrado, mas de rememoração, de modo a não se reproduzir os “vencedores” da História. Uma visão de idealização do passado seria a volta da preponderância do pensamento religioso, por exemplo, a qual Benjamin considera uma forma de reencantamento do mundo, que não leva à emancipação. O reflexo da situação presente deve ser compreendido sob a ótica dos vencidos, ressaltando as injustiças institucionalizadas, de modo dialético, em oposição à visão linear da História, que busca um nexos causal entre diversos momentos (BENJAMIN, 1987c).

Adorno (1995b) discorre sobre a necessidade de elaborar o passado, ao referir-se ao nazismo na segunda guerra mundial e o extermínio administrado de seis milhões de judeus, demonstrando que a estrutura social que permitiu tal genocídio permanece. A desumanização e frieza decorrentes do capitalismo, em sociedades que elegem, entre as vítimas, culpados para as crises cíclicas do capital, geram explicações e mecanismos psíquicos que amenizam a culpa dos responsáveis. A necessidade da elaboração de sentimentos de ódio recalçados que retornam em forma de sintomas e conduzem à barbárie, é ressaltada por Adorno (1995b).

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz (ADORNO, 1995b, p. 119).

Podemos fazer transposições das ideias de Adorno (1995b), com a devida contextualização, sobre a barbárie constante na sociedade atual. A realidade brasileira, por exemplo, é marcada por preconceitos e discriminações pela condição socioeconômica e etnia, sendo a escravidão uma marca histórica que pode ser comparada ao nazismo. A tecnologia da época escravocrata, relacionada às grandes navegações e comércio, foi direcionada à escravização de africanos, tendo como resultado muitas mortes ou condições sub-humanas de sobrevivência, cujos reflexos são visíveis até os dias atuais. As condições do meio rural também devem ser contextualizadas historicamente, pois o projeto de desenvolvimento brasileiro pela via do agronegócio desconsidera outras formas de vida no campo e acarreta danos ambientais irreparáveis.

Segundo Adorno (1995b), a negação do passado está relacionada à necessidade de se ocupar das necessidades práticas do presente. Desse modo se destrói a memória. A racionalidade instrumental impera na concepção burguesa de progresso, com a prevalência da atemporalidade inerente à lei da troca, que é sempre igual, independentemente do processo de produção, como se fosse uma fórmula matemática.

[...] a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma ideia objetiva de desenvolvimento (ADORNO, 1995b, p. 33).

Esta é a tendência social e, individualmente, ocorre a deturpação dos fatos acontecidos, por meio da identificação com o “[...] espírito da época” (ADORNO, 1995b, p. 34). Os mecanismos psíquicos subjacentes ao processo social estão relacionados ao ressentimento imposto pela racionalidade, que retorna em forma de violência.

As condições objetivas que imperam na realidade capitalista, que “enforma” o sujeito à essa rígida estrutura, impedem sua modificação. A impotência dos indivíduos diante da possibilidade de mudança objetiva acarreta na introjeção desse processo ao nível da subjetividade e, desse modo, “[...] as condições existentes permanecem intocadas. Na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma” (ADORNO, 1995b, p. 36).

O autor reflete sobre os obstáculos à atuação dos sujeitos de modo efetivo na democracia e os relaciona ao conformismo e dificuldade de autorreflexão decorrentes da inaptidão à experiência. A relação entre a democracia e a subjetividade autônoma dificilmente se efetiva na sociedade administrada, agravada pelo domínio da indústria cultural, pois há imposição de um modelo e o sujeito prescinde de seu próprio eu (ADORNO, 1995b).

Ao colocar como imperativo a finalidade da educação de que Auschwitz não se repita, Adorno enfatiza que, diante das dificuldades de modificação da realidade objetiva, estrutura que se mantém nos mesmos moldes daquela que permitiu o holocausto, os educadores devem focar na dimensão subjetiva dos educandos. O pensamento dialético do autor procura, por via da educação, a possibilidade de superação dessa organização, em uma abordagem ético-política, sem o escapismo idealista, comum àqueles que consideram os campos de concentração como uma exceção na história da humanidade (ADORNO, 1995b).

A barbárie concretizada nos campos de concentração conduz ao questionamento sobre a responsabilidade dos perseguidores e não das vítimas nesse contexto.

Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 1995b, p. 121).

A ausência de consciência levou a atos intensos de ódio e Adorno (1995b) ressalta a necessidade da autorreflexão crítica, no sentido de que cada um reconheça em si mesmo a existência de estereótipos e preconceitos. A relação pedagógica deve possibilitar a exteriorização de sentimentos, provocar o pensamento dialético e não apenas o lógico-

formal, e não impor um ideal de valores positivos, pois esse mecanismo gera ressentimentos. A escuta ao que é conflituoso deve prevalecer na prática pedagógica.

Adorno menciona o mal-estar na cultura e os mecanismos descritos por Freud, em sua psicologia profunda, sob o ponto de vista social e não apenas psicológico, como pressupostos para a compreensão do comportamento da massa no processo civilizatório sufocante, repressor dos instintos em função da suposta construção ordeira e pacífica da sociedade. A falta de satisfação pulsional em um mundo cada vez mais administrado, claustrofóbico

[...] gera sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional (ADORNO, 1995, p. 122).

Para Freud (1996) a moralidade é constituída a partir da constituição do supereu, a partir do desdobramento do eu em um processo de introjeção do modelo adulto. Trata-se de uma vivência conflituosa em que a criança deve renunciar o prazer da satisfação pulsional em sua finalidade primeira, através do recalque ou da sublimação. Em termos civilizatórios há um conflito constante entre o amor sexual e a cultura. O desenvolvimento da sociedade pressupõe mais normas, portanto, mais repressão, sendo o mal estar inerente. O progresso das ciências naturais e sua aplicação técnica não aumenta a satisfação prazerosa do homem, mas revela “[...] o ideal de onipotência e onisciência que corporificou em seus deuses” (FREUD, 1996, P. 98). A respeito dessa questão há confluência com a tese da Dialética do Esclarecimento, que questiona a crença de que o avanço técnico solucionará os problemas humanos. A inibição de *Eros* é a força constitutiva das instituições sociais e do amor à família, à carreira, etc.; porém na inibição de *thânatous*, parte volta-se contra o próprio eu, sendo esta a base do supereu, a consciência moral. Por isso os sintomas causados pelo recalque devem ser compreendidos na complexa relação dialética entre indivíduo e sociedade.

Sob o ponto de vista sociológico Adorno (1995b) considera que a integração das pessoas causa o desprezo a formas particulares e singulares, tanto dos sujeitos quanto das instituições que teriam capacidade de resistência. Por isso a violência é dirigida aos considerados fracos, mas, que no imaginário social, são felizes. O autor considera este um mecanismo social que mina a capacidade de resistir dos indivíduos, gerando um ciclo

que os leva a adesão cega ao coletivo. “Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime” (ADORNO, 1995b, p. 122).

O papel da escola é o de questionamento sobre o que permite a reprodução da ideologia que padroniza os sujeitos e deprecia as diferenças. A imposição de valores positivos, como se propõe no Humanismo, por exemplo, de amor e harmonia nas relações, não é suficiente para o desvelamento sobre o que se expressa na realidade. O pensamento dialético promove a reflexão acerca das tensões existentes, suas origens e causas, sob diferentes perspectivas, uma consciência verdadeira, e deve estar presente na prática pedagógica que pressupõe a emancipação dos sujeitos.

A educação na primeira infância, fase determinante na formação do caráter do indivíduo, a educação voltada para a autorreflexão crítica e a educação política são aspectos fundamentais para que Auschwitz não se repita. A tomada de consciência dos fatos ocorridos naquele contexto específico e que se repetem cotidianamente em nossa sociedade deve ser enfatizada, em um clima educacional, social e cultural que permita a vivacidade da memória, ou seja, o vínculo com a cultura e com o conhecimento é essencial (ADORNO, 1995b).

O autor enfatiza a necessidade de se conscientizar sobre os fatos ocorridos e o que temos atualmente na realidade brasileira é a análise deturpada de eventos históricos, disseminação de falsas informações e o culto ao anti-intelectualismo, fatos que expressam a dificuldade de elaboração do passado. O conhecimento histórico compõe o processo formativo do sujeito, pois se trata de uma compreensão que exige uma conexão com o passado e perdemos a capacidade de ouvir as narrativas diante da estrutura imposta pela modernidade.

A formação da subjetividade em contextos autoritários, como o da Alemanha no terceiro Reich, é questionada por Adorno para evidenciar a dissolução do indivíduo na massa amorfa, em um processo identitário com o coletivo e a consequente perda da racionalidade. O mecanismo sadomasoquista estaria por detrás da crença na severidade extrema da educação e também na formação do caráter manipulador (diagnosticado por Adorno no estudo sobre a personalidade autoritária). A ausência do medo e o sentimento de prazer através da dor do outro, com ênfase na ausência de emoções, trazem como

consequência a reificação da consciência. “[...] O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 1995b, p. 125).

O imperativo categórico de Kant: “Assim age de modo que a máxima de tua ação possa tornar-se uma lei universal” (KANT, 2005, p. 141) é visto por Adorno como um ideal de moralidade, que parte da capacidade de julgar, de formar conceitos, livre dos sentidos, por isso a dita razão pura, compreendida por Kant como universal. Adorno procura historicizar a concepção de autonomia de modo a contextualizar o particular e o universal. Há uma distância entre estes aspectos para Adorno, visto que a razão se diferencia da ação moral na sociedade moderna.

O pensamento dialético tem que estar presente na análise, sem cairmos no simplismo de desprezar a importância da autoridade para o processo formativo do indivíduo e apenas descartá-la. É necessário evidenciar como as relações coisificadas são estimuladas na sociedade burguesa, de tal modo que a frieza humana permitisse o ocorrido em Auschwitz. A reflexão que o autor propõe encaminharia o indivíduo para a autonomia em detrimento da adesão ao coletivo, visto que este exerce poder sobre o indivíduo e o dissolve. “Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização” (ADORNO, 1995b, p. 127).

O autor questiona aquilo que muitos grupos denominam como costumes, como os trotes universitários, por exemplo, que impõe situações de dor para que os indivíduos sejam aceitos. Estas seriam expressões de movimentos de massa como o nazismo. A educação baseada na severidade e disciplina também reproduz irracionalmente modos institucionalizados na estrutura de poder. A indiferença e insensibilidade são resultados dessa concepção educacional. Para Adorno (1995b, p. 129)

[...] a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido.

Adorno discute o caráter manipulador decorrente da ausência de emoções em certos indivíduos que obedecem cegamente à necessidade de executar tarefas de modo

eficiente, sem questionar seu conteúdo. O autor discorre sobre a gênese desse comportamento relacionada à coisificação da consciência, expressa de maneira clara nos executores do nazismo. A reflexão sobre a fetichização da técnica e a tendência de concebê-la “[...] como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens” (ADORNO, 1995b, p. 132) leva os sujeitos a relações libidinais com coisas. Desse modo se explica a incapacidade de amar. Nos estudos do autor sobre o tema, a admiração por máquinas era uma característica marcante dos indivíduos. A dificuldade de identificação e a frieza das pessoas que permitiram o horror de Auschwitz foi determinada pela ordem social. A imposição artificial do amor não trará resultados, devemos

[...] ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada. [...] Mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes — conforme ensina o conhecimento preciso da psicologia —, ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo. Se a consciência cultural em seu conjunto fosse efetivamente perpassada pela premonição do caráter patogênico dos traços que se revelaram com clareza em Auschwitz, talvez as pessoas tivessem evitado melhor aqueles traços (ADORNO, 1995b, p. 136).

A capacidade de esclarecimento racional é necessária para perceber a si e ao outro, desse modo Adorno enfatiza o papel de uma educação crítica para que a humanidade não regrida novamente à barbárie. Nesse sentido deve-se explicitar para que se educa, qual é o *telos* da educação. Em um diálogo entre Adorno e Becker, o texto *Educação para que?* (1995b) coloca como tema central o objetivo educacional. O estranhamento do autor sobre a finalidade educacional como algo externo ao sujeito remete-nos à necessidade de contextualização da educação e formação, pois, em outros momentos históricos, era algo imprescindível em si, a partir da integralidade da cultura.

Adorno (1995b) enfatiza a necessidade da reflexão dialética, sem a imposição de um modelo educacional ideal, fato que seria autoritário e a heteronomia reforçada.

É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. As condições — provenientes do mesmo plano de linguagem e de pensamento ou de não-pensamento — em geral também correspondem a este modo de pensar. Encontram-se em contradição com a ideia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade (ADORNO, 1995a, p.141).

Esta citação nos remete à discussão sobre a educação do campo e a Pedagogia da Alternância, pois os camponeses conhecem a sua própria realidade e qual o melhor direcionamento da educação escolar. A transmissão de conteúdo como algo morto consiste em ausência de vínculo do sujeito com o conhecimento e com a cultura e não despertaria uma “[...] consciência verdadeira” (ADORNO, 1995b, p.141). Essa exigência política da educação seria favorável à formação de pessoas emancipadas e capazes de atuar numa sociedade verdadeiramente democrática.

A ideia de emancipação, segundo Adorno, é abstrata e relacionada a uma dialética e deve estar presente na reflexão e na prática educacional. No primeiro aspecto, existe a dificuldade em se efetivar a emancipação diante da pressão que a ideologia dominante exerce sobre as pessoas, ela própria é estruturante da organização do mundo, portanto devemos considerar o “[...] peso imensurável do obscurantismo da consciência pelo existente” (ADORNO, 1995b, p. 143). O autor reflete, dialeticamente, sobre emancipação e adaptação na educação. O sujeito deve ser educado para se colocar no mundo, reconhecer a realidade, num movimento consciente e racional para se inserir na sociedade, porém há “[...] diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação” (ADORNO, 1995b, p.143), devendo existir um equilíbrio na prática pedagógica, de modo que não objetive o ajustamento e a subserviência.

A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. [...] a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens –, de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria nesse momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação. (ADORNO, 1995b, p.144)

A discussão de Adorno sobre adaptação, resistência e emancipação deve estar presente ao pensarmos sobre as finalidades educacionais. Emancipar-se na sociedade administrada é um processo que requer autorreflexão crítica, elaboração do passado, consciência sobre a frieza, entre outros aspectos já citados. É um processo complexo diante da estrutura que enforma os sujeitos e dificulta a reflexão, em que uma necessária adaptação deve ser considerada. Nessa relação dialética entre adaptação e emancipação, Adorno ressalta a presença da resistência e do desvelamento constante das contradições sociais.

[...] a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjust people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 1995b, p. 143/144).

O homem interpõe a técnica, um modo estereotipado, entre ele e aquilo que deve ser experienciado, no âmbito da consciência e do inconsciente, e na era contemporânea os sistemas técnicos colocam o homem como objeto da ação, não de sujeito. A questão não é negar a técnica, pois esta é indissociável do trabalho social, mas sim, problematizá-la, no sentido de demonstrar suas consequências. Além disso, a acomodação dos jovens ao existente, sem passar por experiências genuínas, é agravada nesse contexto. O ódio àquilo que é diferenciado e não moldado volta-se em forma de hostilidade à formação. A educação deve trabalhar no sentido da conscientização desse mecanismo, proporcionando a reflexão e a experiência, como aspectos centrais do esclarecimento (ADORNO, 1995b).

A capacidade de pensar do sujeito não deve estar relacionada apenas ao desenvolvimento lógico formal, pois este seria um aspecto insuficiente do pensamento, que deve estar relacionado ao conteúdo, à realidade, à capacidade de realizar experiências, “[...] pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais” (ADORNO, 1995b, p. 151). A educação para a emancipação está diretamente relacionada a experiência e a imaginação.

A estrutura da sociedade é determinante nesse processo, independentemente de estrato social ou meio educacional, por isso Adorno (1995b) propõe a oposição ao anti-individualismo autoritário. Se os processos de trabalho não exigem características especificamente individuais, a educação não deve aderir ao postulado da não individuação, de modo repressor e opressor, nem cultivar a individualidade. A reflexão sobre este aspecto paradoxal é fundamental na prática pedagógica.

[...] A ideia de uma espécie de harmonia, tal como ainda vislumbrada por Humboldt, entre o que funciona socialmente e o homem formado em si mesmo, tornou-se irrealizável. [...] a educação precisa trabalhar na direção dessa ruptura, tornando consciente a própria ruptura em vez de procurar dissimulá-la e assumir algum ideal de totalidade ou tolice semelhante (ADORNO, 1995b, p.154).

A ênfase de Adorno às contradições do próprio processo educacional nos remete aos fundamentos e a prática da Pedagogia da Alternância, e o predomínio de concepções

que colocam o aluno no centro do processo pedagógico e construtor da própria aprendizagem deve ser questionado. Podemos considerar que a educação tem como objetivo a autonomia, fato que pressupõe a construção da própria aprendizagem como um ideal. Porém isto deve ser compreendido enquanto um processo que exige mediações, de forma gradual, senão torna-se ideologia. Adorno questiona modelos e protótipos e a necessidade de não exacerbação da individualidade e nem a opressão do indivíduo. O enfoque crítico preconiza pelo contato do aluno com a cultura, por meio da explicitação dos paradoxos humanos e contradições da sociedade. Como disse Adorno a transmissão de conteúdo morto não proporciona experiências verdadeiras, portanto o professor deve mediar o vínculo do aluno com o conhecimento.

Para aprofundarmos as reflexões sobre a prática pedagógica apresentaremos considerações de aspectos relacionados à didática, forma atual que reconfigura a relação entre professor, aluno e conhecimento, fato que se refletirá na proposição de formação para a autonomia.

3.5 PEDAGOGIA NEGATIVA, MEDIAÇÃO E AUTORIDADE

Gruschka (2009) parte do pressuposto da tradição alemã de que a escola deve proporcionar a autonomia, como uma força contra a barbárie. Sua visão de Pedagogia causa, muitas vezes, estranhamento, pelo fato de que a sociedade atribui a esta um valor sempre positivo. A conceituação de uma pedagogia negativa tem antecedentes como Sócrates, Rousseau, a anti-pedagogia e a pedagogia alternativa, os quais Gruschka critica. O autor pontua que visões idealizadas de formação em que “[...] o verdadeiro, o belo e o bom [...]” (GRUSCHKA, 2009, p. 139) são enaltecidos, significa acreditar na possibilidade de estruturação de princípios e valores que sejam comuns a toda a humanidade. As pedagogias alternativas e o movimento anti-pedagogia que aderem à uma visão de não cerceamento da criança e do jovem, levam ao questionamento de Gruschka (2008, p. 139): “[...] como se pode educar, sem educar?”

O autor considera fundamental a contraposição a modelos pré-estabelecidos e o confronto entre o ideal e o real.

Não se trata para mim de mais uma alternativa à pedagogia prática, mas da crítica teórica e empírica às insuficiências sistemáticas da pedagogia, à sua impossibilidade original de tornar realidade, na sociedade capitalista burguesa, os próprios ideais da burguesia, ou também de

conclamar a juventude para sua realização. A pedagogia negativa é para mim esclarecimento (*Aufklärung*) porque a pedagogia não foi e não é aquilo que sempre prometeu ser. Não maioria mas adaptação; não paixão pela humanidade, mas acordo por meio da frieza; não formação como proposta para a humanidade, mas semiformação como saber para o trabalho (GRUSCHKA, 2009, p. 139/140).

As reflexões nos remetem a propostas pedagógicas que não levam em consideração a realidade concreta e a relação entre educação e sociedade, como a diversidade de fundamentações epistemológicas na Pedagogia da Alternância. Conforme já foi explanado, a adaptação e a semiformação socializadas são, muitas vezes, reforçadas pela própria escola. Ao referir-se ao saber para o trabalho retomamos a discussão realizada no primeiro capítulo sobre o trabalho como princípio educativo, com a compreensão de que o trabalho alienado impera na sociedade capitalista. A escola deve propiciar o pensamento dialético para que os estudantes compreendam as contradições inerentes à necessidade de se apropriar do conhecimento necessário à sua ação na sociedade e, ao mesmo tempo, questioná-lo.

Gruschka coloca a frieza no mesmo sentido apontado por Adorno, de indiferença diante da barbárie, e reflete sobre a determinação de fatores subjetivos na ação pedagógica e a reprodução de padrões pelos sujeitos. O ideal de formação da sociedade burguesa deve ser confrontado com o princípio da realidade, que conserva a mesma estrutura no interior da escola (GRUSCHKA, 2014). A história da pedagogia revela que novas concepções sempre surgem como contraponto às existentes, como crítica, negação, até tornar-se positiva. Há uma dissimulação da realidade no ato de fazer “[...] críticas construtivas [...]” (GRUSCHKA, 2009, p. 140), comum às visões que responsabilizam fatores externos à escola pela não concretização das pretensões e que não questionam a idealização das finalidades educacionais.

Nesse caso não se leva em consideração as contradições existentes na sociedade capitalista e no próprio ato educativo, colocando a prática pedagógica como algo que deva partir de uma visão de sucesso, o que corrobora o *status quo*. O autor propõe a crítica radical. Gruschka dá continuidade aos trabalhos da primeira geração da Escola de Frankfurt e enfatiza que Adorno sempre insistiu na não simplificação da leitura dos textos para que os leitores tivessem interesse “[...] ao esclarecimento do falso estado social” (GRUSCHKA, 2009, p.142) e uma experiência formativa que os fariam refletir de maneira autônoma. Porém, a simplificação excessiva do processo de ensino-aprendizagem modificou a mediação na relação entre professor, aluno e conhecimento,

conforme já havia previsto Adorno, nas palavras de Gruschka (2009, p. 143) “[...] a transformação da tarefa da formação numa despreocupada mediação de informações [...]”. A ideologia de que estamos na “era do conhecimento” devido à velocidade de difusão de informações é propalada na educação escolar, fato que reforça a visão do professor como facilitador para que os alunos construam sua própria aprendizagem. As pedagogias ativas, que colocam a atividade como cerne do processo pedagógico, dificultam a relação com a complexidade do texto, necessária para a formação crítica dos sujeitos.

Esta concepção reafirma a invasão da indústria cultural na esfera escolar, a qual promove e reitera a semiformação e a incapacidade de julgar. De acordo com Gruschka (2008, p. 144)

[...] a escola corresponde ao funcionamento da indústria cultural: de modo efetivo sobre os jovens ao não conduzi-los fortemente *contra* a expropriação de sua capacidade de julgar e, de modo direto, na medida em que ela promove esta expropriação por meio da própria didática.

A visão adorniana sobre educação embasa as discussões de Gruschka, a qual enfatiza a necessidade de aprofundamento no pensamento, de que Pedagogia estabeleça o “[...] esclarecimento sobre si mesma [...]” (GRUSCHKA, 2008, p. 148) e procure compreender os impedimentos à práxis pedagógica emancipatória, por meio da “[...] pesquisa da unidade dialética entre pretensão e realidade” (GRUSCHKA, 2008, p. 148). A pedagogia negativa do autor apresenta dois pilares fundamentais: “a crítica à falsa mediação da formação e a crítica à educação para a frieza” (GRUSCHKA, 2009, p. 148).

Mediação é um conceito fundamental para o autor. Forma e conteúdo são inseparáveis no processo pedagógico, estando entre o professor e o estudante, apenas o objeto de conhecimento, o conteúdo. Se imaginarmos a representação desses fatores através de um triângulo equilátero, professor e aluno estariam na base e o objeto acima. Na situação em que há um destaque da didática, a base do triângulo seria composta pelo objeto e pelo aluno e, no ápice, a didática.

O autor reflete sobre a gênese e o desenvolvimento da didática e demonstra que a necessidade de democratizar a educação às massas convergiu em um processo de “[...] ensinar tudo a todos ao mesmo tempo de modo rápido, agradável e profundo e, na medida em que se ensina menos, por isso mesmo mais se permite aprender” (GRUSCHKA, 2009, p. 152). Essa ideia foi amplamente difundida e a convicção de que se concretizaria

ocasionou na ampliação da educação pública, porém se tornou um imperativo e fator preponderante na relação pedagógica. Ao longo da história não se questiona que a promessa inicial não se concretiza e continuamos a reproduzir o mesmo modelo.

Portanto, a didática assume a mediação na relação pedagógica enquanto uma tecnologia³⁶ e vai ao encontro do modo de funcionamento da sociedade coisificada, da razão instrumental, pois a perda da capacidade de experiência, a simplificação para o entendimento, esvaziam o conteúdo e impossibilitam a formação. A didática

passou para uma mediação totalizadora, a qual nos recebe sempre amigavelmente, para onde quer que nos dirijamos: ao museu, à mídia, ao tribunal, aos negócios, à consulta sobre problemas vitais. Por toda parte nos é apontado algo, somos conduzidos e sobrecarregados com descobertas e ensinamentos sobre as coisas e direcionados para aquilo que devemos usar, para o que nos é útil (GRUSCHKA, 2009, p. 153).

Os procedimentos de facilitação tornam o conteúdo cada vez mais compartimentalizado e os estudantes passam a ter que adivinhar quais são as respostas esperadas e, assim, se afastam das questões centrais do estudo. Nesse processo, aquele que não atinge o nível desejável de aprendizagem é considerado incapaz, podendo ser encaminhado para um especialista, mas a didática não é questionada. Desempenha, desse modo, a função de qualificação e seleção, em todos os níveis educacionais, até na Universidade. Gruschka (2009, p.155) resume

[...] a coisa toda, dado num pessimismo antropológico crescente, leva, obviamente, à didática. O professor não percebe que a forte repulsa dos estudantes tem a ver com os mecanismos de interdição a que chegam por meio da didática.

A discussão permeia a capacidade de autorreflexão e a perda de uma relação verdadeira, formativa, com o conhecimento, decorrente da didatização da relação pedagógica. Os sujeitos não são motivados a realizar uma compreensão ampla, mas inserem-se em um modelo caracterizado pela constante fragmentação e falseamento das relações. Ao se referir aos mecanismos de interdição, o autor enfatiza que o próprio processo pedagógico impede o esclarecimento e a crença de que se deve sempre facilitar reafirma o ceticismo sobre a capacidade dos alunos de aprender.

³⁶ Marcuse (1999) define tecnologia como a integração de técnicas (ampliação das capacidades humanas, ajustadas ao humano) em um sistema. A partir do desenvolvimento da maquinaria, a sociedade moderna torna-se tecnocrática, ou seja, pressupõe a eficiência em todos os âmbitos sociais. Essa configuração passa a constituir o próprio homem, ajustado à tecnologia, desligado das experiências históricas do passado e semiformado. Esta discussão será retomada adiante.

A moralidade tem sido colocada no mesmo patamar dos conteúdos, por meio do ensino fragmentado de ética e moral, inculcando no sujeito aquilo que é considerado certo pela moral burguesa, sem levar em conta as contradições existentes. Está presente um paradoxo: a escola pretende formar para a autonomia e para a liberdade, mas os estudantes devem submeter-se às regras impostas e, muitas vezes, dissimulam comportamentos de acordo com as expectativas, para serem bem avaliados. Sendo estas normas complexas e processuais, do ponto de vista do desenvolvimento do ser humano, ao serem didatizadas, perpetuam a frieza, mediante a repressão da potência humana. A cognição é enfatizada para a apreensão individualizada dos valores instituídos e perde-se o sentido socializador da escola, da experiência cotidiana problematizada, que gera reflexão e formação (GRUSCHKA, 2009).

O autor destaca a necessidade da incorporação da moral pela educação escolar, considerando os seguintes aspectos:

- A generalidade social da Formação aponta para uma moral que suponha chances de participação social não limitadas arbitrariamente.
- Ela se estende para a postura e para o respeito frente à capacidade pessoal de julgar.
- A socialização deve permitir construir-se na esperança de que, como indivíduo insubstituível, se recebe o direito de viver na sociedade.
- A solidariedade vale como proteção contra a injúria do destino pessoal, ela é uma pressuposição fundamental para que os seres humanos possam se sentir aceitos nesta sociedade (GRUSCHKA, 2009, p.159).

A práxis pedagógica deve sempre contrapor e problematizar a distância entre o ideal e o real, sem perder de vista as ações cotidianas e as relações sociais, sem reduzi-las a “manuais”. As contradições do pensamento dos sujeitos devem compor o processo reflexivo e não ser excluídas violentamente. Gruschka (2015, p. 273) discorre sobre as denominações relacionadas a épocas históricas como meio de distinção do arranjo social, como “[...] “sociedade do risco”, “sociedade da aventura”, “sociedade do conhecimento” [...]” como subterfúgios de estudiosos para justificar que algo tenha se modificado na estrutura capitalista. Porém o capitalismo tardio e a sociedade administrada e suas contradições, mantêm o mesmo fundamento. No plano educacional é mantida a mesma lógica, de modo contínuo, pois educa-se com o objetivo de preparação para a vida social e não por meio de uma postura de oposição a esta.

Historicamente, reformas educacionais propuseram alternativas no sentido de negar a realidade e criar um clima escolar diferenciado que proporcionasse uma educação

compatível com as mudanças sociais que acreditavam estar preparando para as gerações futuras. Esta mentalidade relaciona-se a concepções que se colocam como críticas, mas que não concretizam suas pretensões. Outras visões estão alinhadas à necessidade de crescimento econômico e buscam promover a qualificação para o mercado de trabalho, corroborando os princípios neoliberais. Gruschka (2015) questiona se estas formas de compreender o processo pedagógico significam o fim da Pedagogia e enfatiza que o gerenciamento de processos está em voga na educação escolar, fato que acarreta na desprofissionalização dos professores. Estes seriam executores de atividades para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e isso anula o processo formativo. Portanto aspectos epistemológicos e empíricos devem ser levados em consideração nas reflexões pedagógicas.

O avanço da Pedagogia das Competências, em todos os níveis educacionais, direciona a prática pedagógica ao treinamento e gestão de comportamentos desejáveis para promover a “[...] auto-eficiência” (GRUSCHKA, 2015, p. 276). A integração do sujeito à estrutura posta embasa essa visão e a formação almejada em outros momentos históricos se esvai. O papel dos educadores limita-se ao de facilitador.

[...] Os meios e métodos são educacionalmente eficazes ao requerer diligentes habilidades em lidar com informações e sua transformação para outras informações. Radicalmente pode-se antecipar que qualquer formação (*Bildung*) mais abrangente tornou-se obsoleta no momento em que se alcança tal competência midiática (GRUSCHKA, 2015, p. 277).

A aprendizagem ao longo da vida substitui a aquisição da autonomia intelectual. A flexibilidade para se adaptar a novas situações em um cenário de constantes mudanças se distancia da visão de formação e experiência, estas vistas, muitas vezes, como empecilho ao desenvolvimento de habilidade úteis para a vida instável (GRUSCHKA, 2015). Agências internacionais orientam o processo educacional, como a OCDE, cujas finalidades relacionam-se ao desenvolvimento econômico, globalização e modernização da educação, e a UNESCO³⁷, que se colocava em consonância com as necessidades dos adolescentes, mas perdeu sua essência ao aderir aos modismos pedagógicos. A

³⁷ A proposta dessa agência de contribuir para a esfera educacional, científica e cultural para o desenvolvimento dos países de capitalismo periférico tem seu ápice na elaboração do Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors e tem como fundamento a obra de Morin (2000) “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. A crítica ao referido documento é direcionada ao reforço da ideologia e de políticas neoliberais, pela via de pedagogias associadas ao aprender a aprender (RODRIGUES; MENEZES; ALVES; 2012).

determinação econômica dos projetos direciona a uma prática pedagógica profissionalizante.

Esta discussão deve estar explícita na Pedagogia da Alternância, pois propõe uma formação integral e, ao mesmo tempo a profissionalização. Há contradições, conforme a visão de Gruschka, ao se pensar em formação quando se delimita a educação para exercer uma profissão. Se o embasamento teórico da proposta pedagógica não possibilitar o desvelamento da realidade e a preponderância do pensamento neoliberal na educação, perde-se a capacidade crítica. A formação geral e propedêutica, associada à educação profissional deve ser analisada em seus determinantes socio-históricos, relacionando trabalho e educação, conforme a reflexão que desenvolvemos no primeiro capítulo.

Gruschka (2015) desenvolve sua perspectiva no sentido de problematizar a formação diante dos processos de suposta modernização educacional.

Conceitos como o de educação clássica (*Bildung*), o qual liga as pessoas com a continuidade de sua história, as preparando para as tarefas do futuro, são considerados como desatualizados, sem interesse, inúteis, os quais nem mesmo agregam valor de distinção. Por trás disso há um interesse comercial. Porque “experiência” e “conhecimento histórico” são ameaças para todos que aparecem com as palavras de ordem do dia, como se fossem as mais novas e atraentes soluções para todos os problemas (GRUSCHKA, 2015, p. 279).

A questão geracional é levantada pelo autor, visto que a educação pressupõe que pessoas experientes eduquem os mais novos para que estes assumam as responsabilidades do mundo adulto. Determinações socio-históricas compõem um quadro diverso, como a educação grega e a primazia das ideias direcionadas a uma vida virtuosa, que se mantém presente no pensamento ocidental. As concepções iluministas, as reformas religiosas, a inauguração da didática por Comenius e a ampliação da escolarização, por exemplo, possuem o mesmo princípio de melhoria e prosperidade para o mundo. A partir da industrialização e a determinação da educação para o exercício profissional, embora tenha tido resistência e manutenção da “*Bildung*” em alguns países europeus, com o avanço dos sistemas de ensino se fortaleceu a relação economicista na educação. Esta demarcação impõe a separação entre educação e formação.

[...] a realidade de uma educação para obediência e adaptação passou a contrastar com o desenvolvimento das crianças, o que somente seria possível com uma formação (*Bildung*) por meio de uma interação mais livre entre indivíduo e mundo. A pedagogia desde então foi enredada de maneira significativa na contradição entre formação e dominação (*Bildung und Herrschaft*) até os dias de hoje. Esta contradição, no

entanto, não significa simplesmente uma separação entre ideias e a realidade, mas sim o entrelaçamento de ambos, seja pela idealização desta realidade, seja pela liberação do melhor na realidade. Mas além desta disputa pela interpretação do *telos* e pela possibilidade da pedagogia na sociedade, agora inteiramente civil, pode-se encontrar também pontos comuns, e que dão base para uma uniforme e permanente reivindicação de responsabilidade da educação por sua área de domínio. Com ela se trata de ultimar os esforços educacionais com o intuito de levar a nova geração em direção à autonomia (*Mündigkeit*) (GRUSCHKA, 2015, p. 282).

Embora seja uma longa citação, ela é central em nossa análise sobre propostas pedagógicas que aspiram a autonomia dos sujeitos. A educação na era industrial está atrelada ao trabalho e isso representa uma fragmentação entre educação e formação. Concepções educacionais que ignoram a alienação inerente ao capitalismo e reforçada com a indústria cultural, vislumbram a possibilidade de formar o sujeito autônomo dando liberdade para que este construa seu processo de aprendizagem, cabendo ao educador o papel de facilitador, sendo esta a ideologia pedagógica atual. Em outros momentos a *Bildung* seria sinônimo de formação para a autonomia, fato que pressupõe a condução de sujeitos mais experientes do processo para se atingir, gradualmente, a autonomia, pois se exige uma reflexão compartilhada para se deslindar a sedução dos simplismos na socialização da semiformação. Ao se referir à não separação entre ideias e realidade, o autor demonstra que a pedagogia está submersa neste cenário ideológico, que idealiza a realidade ou despreza seus determinantes estruturais. O ponto comum no contexto de disputa de ideias é “levar a nova geração em direção à autonomia”.

A autonomia deve estar engendrada no processo educativo, que é repleto de contradições, pois a prática e a imposição de condutas, disciplina relacionada à racionalidade, por exemplo, têm objetivos posteriores de liberdade. Também a experiência democrática favorece o bem-estar das crianças e dos jovens e conforta as famílias que os enviam à escola para se prepararem para a vida em sociedade. Porém os determinantes economicistas têm prevalecido na determinação do *telos* da educação e no falseamento do que consiste, realmente, o sujeito autônomo. O autor pontua que a situação atual requer a reflexão sobre interesses particulares nesse contexto paradoxal. “A responsabilidade da pedagogia de advogar pela geração vindoura decorre da estrutura da educação e a ela está ligado o interesse da sociedade. Pois esta deve querer que a geração vindoura ‘pague’ as hipotecas que os adultos deixaram” (GRUSCHKA, 2015, p. 283). Decorre dessa questão as incertezas em relação ao futuro diante da constituição atual da sociedade capitalista e uma dificuldade em manter a resistência frente àqueles

que obtêm vantagens na estrutura capitalista tão desigual. Gruschka questiona o interesse de grupos privados nos sistemas educacionais e a necessidade de discutir dialeticamente a educação.

Os fatores relacionados ao projeto burguês de sociedade não estão apenas na esfera ideológica, visto que propostas idealistas, distantes da realidade, e tecnocráticas, que supõem a eficácia educacional, por meio da gestão de desempenho, advêm de grupos distantes do campo científico da educação e direcionam as políticas educacionais. Segundo Gruschka (2015, p. 286) “[...] eles têm dominado o discurso científico sobre o Estado e o funcionamento do sistema com “Pesquisa Empírica Educacional” ou “Investigações do Cérebro””. Nesse sentido, a educação vista como negócio tem um interesse próprio sobre o que fazer e, muitas vezes, não leva em consideração o ser, a formação. A qualificação profissional pode estar à frente das propostas, travestida de autonomia, porém visando adaptação, como, por exemplo, eficiência e competência como sinônimos de emancipação. O questionamento constante das práticas é primordial para não reforçar a imaturidade.

A forma da ameaça atual é a indiferença em relação à racionalidade substantiva e sua substituição por uma racionalidade procedimental e de controle, que transforma as pessoas “autônomas” em próteses de procedimentos mecânicos. Ninguém mais tem responsabilidade, a dominação tornou-se anônima, com sua competência técnica os laicos se fantasiam para as alturas prometeicas (GRUSCHKA, 2015, p. 288).

A inveja prometeica³⁸ refere-se ao amor dos sujeitos às máquinas e ao sentimento de que nos tornamos mais fracos e menores, diante de sistemas técnicos abrangentes e poderosos. O autor associa esta ideia à de que o suposto domínio da técnica seja considerado autonomia. Retoma-se aqui a reflexão sobre a dialética do esclarecimento, de que a pura instrumentalização da razão não assegura fins emancipatórios. A questão da politecnia, como expusemos no primeiro capítulo, também pode ser analisada. O domínio intelectual da técnica, em si, não é suficiente para atingir a autonomia. Além disso, esse domínio, nos dias atuais, significaria a apreensão da complexidade de sistemas técnicos, fato que deve ser debatido no cotidiano da educação profissional.

³⁸ “Prometéico - Adjetivo derivado de Prometeu, personagem da mitologia grega que, tendo roubado o fogo dos deuses para entregá-lo aos homens, foi acorrentado como castigo no monte Cáucaso. Diz-se, em geral, das pretensões humanas que, de alguma forma, buscam superar os limites da condição humana e igualar-se aos deuses; e também, das tentativas do homem de superar a si mesmo através da ciência e da técnica para dominar a natureza” (JAPIASSÚ, H., MARCONDES, D. Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001).

Marcuse (1999) demonstra como a tecnologia moderna, advinda do processo de industrialização, traz implicações no modo de funcionamento da sociedade. O autor alerta que não devemos pensar nas modificações da técnica sobre a vida individual, mas como “[...] uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação” (MARCUSE, 1999, p. 73). A técnica surgiu como aparato para a ampliação das capacidades humanas, um meio facilitador, desde a escrita até as ferramentas que medeiam a relação entre o homem e a natureza. Porém, ao se integrar em um sistema, como tecnologia, passa a ser uma visão de mundo, em que o homem se ajusta a ela.

As instituições foram integradas ao processo de trabalho mecanizado e, como vimos em Marx, a maquinaria substitui a força humana e até o aparato perceptual se modifica. A alienação é dominante diante do cerceamento da possibilidade de experiência decorrente da tecnologia de administração burocrática da sociedade. Segundo Marcuse (1999) a tecnologia teria o potencial de servir à liberdade, ser emancipatória, porém tem promovido o ajustamento, a adaptação. O exemplo da tecnocracia alemã no Terceiro Reich é analisado pelo autor, que demonstra o controle da tecnologia associada ao poder por meio da comunicação de massa, incremento da burocracia das instituições, intensificação e capacitação para o trabalho da juventude e de operários. Um aparato tecnológico estruturado e eficiente.

No decorrer dos processos tecnológicos, uma nova racionalidade e novos padrões de individualidade se disseminaram na sociedade, diferentes e até mesmo opostos àqueles que iniciaram a marcha da tecnologia. Essas mudanças não são o efeito (direto ou derivado) da maquinaria sobre seus usuários ou da produção em massa sobre seus consumidores; são, antes, elas próprias, fatores determinantes do desenvolvimento da maquinaria e da produção em massa (MARCUSE, 1999, p. 74).

O autor pontua aspectos da modificação da individualidade nesse contexto, pela via da integração. Ao realizar uma digressão histórica, aponta que a visão atual de indivíduo é distinta dos ideais presentes na época da revolução burguesa, em que estavam presentes os valores ligados ao respeito à “racionalidade substantiva”, nas palavras de Gruschka, direcionados à liberdade. O pensamento autônomo não estava ligado aos interesses individuais, mas às exigências da vida social e à “[...] autoridades externas” (MARCUSE, 1999, p. 75). Esta conjuntura exigia do homem uma constante crítica e observação atenta de seu entorno para constituir-se como “[...] sujeito econômico livre”

(MARCUSE, 1999, p. 76). A partir do incremento da produção com o uso da tecnologia, a competição foi instaurada e o poder econômico foi estabelecido em função da eficiência do sistema criado. “[...] Sob o impacto deste aparato a racionalidade individualista se viu transformada em racionalidade tecnológica” (MARCUSE, 1999, p. 77). A própria organização de trabalhadores é afetada diante da introjeção do modo de funcionamento instituído, portanto, os sujeitos são incorporados a essa estrutura e a individualidade se converteu em “[...] eficiência padronizada”, pois “[...] o desempenho individual é motivado, guiado e medido por padrões externos ao indivíduo, padrões que dizem respeito a tarefas e funções predeterminadas” (MARCUSE, 1999, p. 78). Trata-se de uma ordenação que mecanizou e uniformizou o mundo, em que o sucesso do indivíduo está associado à sua capacidade de adaptação.

A questão da autonomia deve ser refletida sob o ponto de vista estrutural e os obstáculos ao pensamento crítico em função da necessidade da performance pessoal. Para Marcuse (1999, p. 84) “a autonomia da razão perde seu sentido na mesma medida em que os pensamentos, sentimentos e ações do homem são moldados pelas exigências técnicas do aparato que ele mesmo criou”. Os valores engendrados nessa relação direcionam-se à manutenção da engrenagem e questionamentos éticos perdem o significado universal. Esta configuração reafirma os princípios neoliberais, de indivíduos como átomos isolados na sociedade em busca de autoconservação e a personalidade ligada à instrumentalidade. Ehrenberg (2010) enfatiza a disseminação da ideologia do “Espírito de Empresa”, como um modelo de conduta, concretizada em modos de atuação dos indivíduos na sociedade, por meio da valorização de um ideal do sujeito empreendedor. O autor exemplifica a necessidade de os sujeitos assumirem riscos e se aventurarem, como ocorre em empresas que estimulam a prática de esportes radicais como parte do processo de gestão e desenvolvimento dos trabalhadores, assim estes se constituem como apoiadores e a competição no mercado torna-se um jogo. A noção de comunidade se perde no processo de massificação dos sujeitos e aqueles que não se integram ficam à mercê de técnicas de tratamento, como medicações psicotrópicas, por exemplo. Os indivíduos se desconectam de suas verdadeiras aspirações e vontades e se afastam da sociedade para abraçar a ideologia que prega o realizar-se individualmente.

O uso emancipador da tecnologia passa pela discussão ético-filosófica e a crítica ao seu uso instrumental e ao posicionamento idealista sobre a utilização, de forma neutra, da técnica. As possibilidades de liberdade e recuperação do controle humano sobre o

sistema devem estar presentes no debate educacional. Ao pensarmos na educação profissional, a crítica relacionada à construção histórica da técnica deve ser fomentada³⁹.

As metodologias educacionais são utilizadas como aparatos técnicos na educação e é fundamental a reflexão sobre a mediação de educadores no processo pedagógico. Mediação é intrínseca à formação e o ato de ensinar deve ser reconsiderado nas discussões pedagógicas atuais, pois a perda da função docente e desprofissionalização do professor são visíveis diante de modelos de treinamento para motivação de alunos preconizado por métodos ativos. Ao se tratar de individualidades no interior da escola, desconsidera-se o coletivo e a necessidade de se debater sobre os paradoxos entre sujeição e liberdade, por isso devemos refletir sobre a mediação do professor entre o conhecimento do mundo e o estudante. Os posicionamentos críticos, o ensino e a reflexão que podem levar ao entendimento da realidade não podem ser descartados como coisas obsoletas.

A representação que se tem do professor na sociedade capitalista perpassa pela figura autoritária, que executava castigos físicos, fato que Adorno (1995b) ressalta como sendo um “tabu” sobre a profissão do magistério. Falar de autoridade docente não significa autoritarismo, mas o meio social reproduz essa visão estereotipada devido ao histórico das relações pedagógicas repressoras. Diante do cenário padronizado, o professor procura assumir o papel atribuído a ele, ou realiza a atitude oposta, e aproxima-se de modo superficial dos alunos, por meio de comportamentos semelhantes aos dos alunos. O resultado desse processo é o ressentimento, pois, ao ser integrado socialmente, embora desintegrado internamente, o professor perde seu potencial de transformação política e age como massa.

A relação entre autoridade e mediação no processo pedagógico deve ser considerada no contexto educacional. Freud (1976) discorre sobre a psicologia escolar e questiona como o professor se torna uma figura de autoridade no lugar do pai. Esta relação é ambivalente, visto que esta relação de amor e ódio implica na internalização da lei. Os reflexos na relação professor-aluno, sob o ponto de vista psicanalítico, referem-se a experiências emocionais na aprendizagem. O autor questiona se nosso aprendizado decorria de inquietações a respeito do conteúdo ou das características de personalidade dos mestres. A relação com as ciências ensinadas teria ambivalências e poderiam

³⁹ Retomaremos a questão da tecnologia em relação a práxis no decorrer do texto.

proporcionar prazer e memórias positivas ou até o esquecimento, conforme as experiências vivenciadas nos anos escolares.

Processos inconscientes estão presentes nessa relação e a identificação entre os sujeitos ocorre nesse nível. As experiências infantis com os cuidadores, mãe, pai e irmãos, durante a primeira infância são determinantes na constituição da personalidade e refletidas nas relações posteriores.

[...] Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. [...] Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos (FREUD, 1976, p. 1).

Freud denomina de imago⁴⁰ as imagens formadas no inconsciente durante a infância, que são, muitas vezes, “esquecidas”, mas que deixam marcas indeléveis. A figura paterna é primordial na constituição do sujeito e os sentimentos ambivalentes estão relacionados ao complexo de Édipo. O amor e admiração ao pai são sentimentos contundentes durante um determinado período, porém a imposição de barreiras à satisfação pulsional leva a modificações das emoções infantis.

O pai é identificado como o perturbador máximo da nossa vida instintiva; torna-se um modelo não apenas a ser imitado, mas também a ser eliminado para que possamos tomar o seu lugar. Daí em diante, os impulsos afetuosos e hostis para com ele persistem lado a lado, muitas vezes, até o fim da vida, sem que nenhum deles seja capaz de anular o outro. É nessa existência concomitante de sentimentos contrários que reside o caráter essencial daquilo que chamamos de ambivalência emocional (FREUD, 1976, p. 1).

O desligamento da figura paterna acontece na segunda metade da infância e surgem questionamentos sobre sua visão e posição no mundo, assim como frustrações diante da idealização em momentos anteriores. Ao longo da trajetória escolar, os educadores constituem-se em

[...] pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por

⁴⁰ “Imago - Protótipo inconsciente de personagens que orienta seletivamente a forma como o sujeito apreende o outro; é elaborado a partir das primeiras relações intersubjetivas reais e fantásticas com o meio familiar” (LAPLANCHE; PONTALIS. Vocabulário de psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 2000).

ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso (FREUD, 1976, p. 2).

A transferência na relação professor-aluno é evidenciada e Kupfer (1989) levanta elementos da prática pedagógica fundamentados na teoria freudiana. A autora pontua que “transferir é [...] atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo” (p. 91). O professor assume características distintas conforme vivências diferenciadas, ou seja, há transferência de sentidos de acordo com os desejos inconscientes de cada aluno.

O professor lida também com os processos sublimatórios dos alunos, já que as pulsões sexuais são desviadas para a aprendizagem. Ao mesmo tempo há um nível necessário de repressão das pulsões originárias dos alunos, pois apreender conceitos e concentrar-se nos estudos exige renúncias pulsionais. O modo de pensar dos estudantes decorre de seus interesses e desejos e a autoridade do professor não deve cercear a imaginação e o pensamento. Cabe ao professor psicanaliticamente orientado lidar com os paradoxos da pedagogia e possibilitar a escuta de preconceitos, estereótipos e questões conflituosas para romper com a frieza no cotidiano escolar (KUPFER, 1989).

A posição de autoridade do professor representa a introjeção da lei. Autonomia tem origem grega, “autós - próprio, si mesmo” e “nomos - normas, regras⁴¹”. A relação subjetiva entre o que se ensina e o que é apreendido possibilita a inspiração e produção de novos pensamentos e está ligada ao desejo. O modo como o professor lida com o conhecimento também implica em paixão pelo saber. Sentimentos ambivalentes estão presentes na relação pedagógica, até comportamentos agressivos podem surgir, e o educador deve se despir do poder para manter uma relação de equilíbrio e de não repressão. Desse modo, o professor

saberá que estão em jogo forças que ele não conhece em profundidade, mas que são muito importantes para a superação do professor como figura de autoridade e indispensáveis para o surgimento do aluno como ser pensante. Matar o mestre para se tornar o mestre de si mesmo, esta é uma lição que, já vimos, pode ser extraída até mesmo da vida de Freud (KUPFER, 1989, p. 98/99).

Ocorre um processo de integração do ego do sujeito, de responsabilidade pelo próprio pensamento, que, por meio de uma relação intersubjetiva com a autoridade, posteriormente a destrói simbolicamente, portanto, uma superação por incorporação. Trata-se de uma visão de autonomia em que está presente o particular (relação entre

⁴¹ CUNHA, A.G. Dicionário etimológico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

professor e aluno que acontece no momento presente), e o universal (relação professor, aluno e conteúdo, por meio do vínculo vivo com a cultura, que significa formação). A perda da função docente deve-se à análise superficial das pedagogias alternativas, que associam autoridade à autoritarismo, fato que reforça a semiformação. O direito de aprender dos estudantes tem sido relegado a um segundo plano, sendo que a fragmentação e alienação da sociedade capitalista deve ser analisada dialeticamente, portanto, a mediação do professor é fundamental. Em termos pedagógicos, o deslocamento da autoridade para a didática ou para aparatos tecnológicos, como ocorre atualmente em nossa sociedade, por exemplo, modificam a experiência formativa, cabendo à práxis educativa o olhar para a configuração particular da cultura⁴².

Duci (2019) reflete sobre a metamorfose da autoridade pedagógica ao longo da história, destacando a modificação da relação educacional e o enaltecimento da tecnologia aplicada à educação. A autora pesquisa o uso de plataformas digitais no ensino à distância, a tecnologia na educação, propriamente dita. Suas contribuições para o presente trabalho referem-se à discussão sobre a relação entre autoridade, educação e formação, sendo que a lógica da substituição do professor pelo algoritmo é a mesma que coloca a didática no ápice ou o educador como apêndice do processo ensino-aprendizagem.

De forma muito sucinta pontuamos o aspecto educacional na trajetória demonstrada por Duci (2019). A autoridade na antiguidade clássica estava atrelada àqueles que exerciam o papel educativo, familiares e mestres, na socialização dos mais novos à vida comunitária, por meio da transmissão de valores. Na Idade Média os ensinamentos religiosos de “[...] professores-sacerdotes” (DUCI, 2019, p. 75) representavam a autoridade divina e proporcionavam uma aprendizagem rudimentar para o contato com textos sagrados e orações. Com a reforma protestante novas formas de autoridade surgem diante da necessidade de os sujeitos obterem conhecimentos de forma objetiva e estabelecerem relações próprias com a religião e a sociedade.

A educação de forma sistematizada se desenvolve com o Iluminismo, na era Moderna. “[...] a demanda por uma formação sistemática daqueles que ensinavam e de

⁴² O saber psicanalítico deve ser compreendido na discussão pedagógica ao refletirmos sobre os efeitos emocionais (inconscientes) das relações humanas envolvidas no aprender. Não devemos fazer uma leitura errônea e o atribuímos a um processo metodológico de evitação de conflitos. O que está ao alcance de uma escuta psicanalítica é atentar para eles na medida em que ocorram.

uma regulação no ensino formal (escola) constituiu um novo entendimento em relação a autoridade formativa” (DUCI, 2019, p. 75). A igualdade social era idealizada e o espírito da época exigiu novos processos educacionais e a autoridade do professor passou a ser fundamental. O uso da didática a partir de Comenius suscitou discussões sobre a democratização da educação. Os questionamentos de Rousseau levaram a modificações na concepção da autoridade, pois o professor deveria proporcionar situações favoráveis às manifestações de curiosidade e interesse na aprendizagem, portanto, deveria ser um mediador entre o aluno e o conteúdo, porém sob uma postura de não superioridade em relação ao saber (DUCI, 2019).

A partir da revolução industrial o avanço tecnológico e a estrutura da racionalidade técnica caracterizam a sociedade, o ensino é pautado na eficiência, preconizada pelo conhecimento científico e esta organização se reflete na compreensão contemporânea sobre a noção de autoridade. Concepções pedagógicas em torno do papel de professor como facilitador, como Dewey e autores da Escola Nova, pautaram-se no método experimental das ciências para fomentar a pesquisa no meio educacional (DUCI, 2019).

Essas concepções educacionais do início do século XX passaram a valorizar a prática, portanto o enaltecimento da racionalidade instrumental como um modo de organização da vida, conseqüentemente uma adesão às necessidades da produção industrial. O método experimental utilizado nas atividades pedagógicas é visto em seu potencial de “progresso”, fato que ignora a necessidade da crítica na educação (DUCI, 2019).

O questionamento da autora refere-se às práticas pedagógicas que se manifestam desde então, tanto as tradicionais quanto as consideradas alternativas, que legitimam a adaptação dos sujeitos. Para a autora essas pedagogias

[...] reproduzirão uma prática docente danificada, cuja autoridade pedagógica continuamente se realiza num contexto de heteronomia que, ao pretender reduzir as distâncias em suas relações pedagógicas, não cessa por reproduzi-las, e até mesmo negá-las (DUCI, 2019, p. 75).

Nos processos de falseamento do potencial formador que a autoridade docente possui encontra-se a visão positiva de pedagogia, conforme explicitado por Gruschka, que não incorpora as contradições inerentes ao processo educacional, portanto, se reafirma a adaptação. A ausência da reflexão dialética limita a compreensão, pois há uma

idealização de que apenas relações “horizontalizadas” possibilitam a autonomia dos sujeitos. Não estamos descartando a importância do diálogo e do respeito na relação pedagógica, mas esta não pode significar puramente execução de atividades.

A escola tem reproduzido o funcionamento da indústria cultural, buscando novidades pedagógicas e amenizando o esforço necessário para que os alunos aprendam. Desse modo descarta a tradição, considerando obsoleta uma relação baseada na autoridade. Trata-se de compreender que as relações humanas acontecem por meio de mediações, principalmente na infância, pois os adultos introduzem a criança na vida em sociedade e cuidam dela, sendo que esta dependência configura a autoridade. As marcas inconscientes se reconfiguram no processo de ensino-aprendizagem. As fantasias do professor também devem ser consideradas. Por isso a justificativa para a escuta atenta nessas interações.

De acordo com Duci (2019, p. 115/116) há um equívoco sobre a interpretação da noção de liberdade, pois a visão de que a construção da própria aprendizagem pelo indivíduo levaria a autonomia, reforça a heteronomia.

A unidade dialética “tradição e liberdade” mediada pela noção de autoridade dos processos educativos foi paulatinamente descartada, ou melhor, desqualificada e deslocada, quando passou-se a relacionar autoridade com autoritarismo e falta de liberdade. A eliminação da reflexão dialética sobre a noção de autoridade, incorreu em um determinismo autoritário heterônomo inimigo do papel ativo e emancipatório advindo da experiência formativa, resultando em um apagamento do potencial de mediação dialético que a noção de autoridade realizava entre a tradição e os sujeitos, como também na mediação entre o conhecimento e os aprendizes (DUCI, 2019, p. 115/116).

As contradições entre liberdade e autoridade ocorrem no nível subjetivo, como demonstrado na construção da estrutura psíquica, conforme a visão psicanalítica, e, dialeticamente, na objetividade da relação pedagógica. Trata-se de uma relação conflituosa, não harmônica, decorrente dos imperativos pulsionais dos sujeitos e da configuração da personalidade na sociedade administrada. A disposição para superar a autoridade decorre de um processo permeado por sentimentos ambíguos. Ideias e conceitos compartilhados no âmbito educacional, por via da mediação do docente, conservam a tradição, pois preservam o sentido de conhecer o mundo. Ao se apropriarem do conhecimento, os alunos passam a se desprender da figura de autoridade. A escola não

pode negar a existência de conflitos e paradoxos e deve lidar com a liberdade e a tradição de forma dialética (DUCI, 2019).

A pretensão de razão na Modernidade escamoteia a dialeticidade no entendimento sobre a autoridade e se aprofunda a distância entre as pretensões e a realidade. Se as pedagogias positivas e a crença sedutora de que aparatos técnicos na educação, que se proliferam como propostas progressistas e igualitárias mantiverem essa aspiração, sem a devida crítica, continua-se a reprodução de uma pseudoindividualidade (DUCI, 2019).

Em tempos de trabalho flexível a autoridade se dissolve ainda mais e o indivíduo “empreendedor” deve se autodesenvolver para competir no mercado de trabalho. O sujeito se responsabiliza por eventuais fracassos e a adaptação a essa realidade gera a perda de referências e distanciamento das tradições. Esta condição gera um ciclo que alimenta a produtividade, a exibição e o consumo. A interdição existente em outros momentos, caracterizada pela internalização da lei, se esvanece e apenas cria-se hábitos. A configuração da subjetividade se enforma em termos emocionais e cognitivos, visto que a exigência de reflexão por meio da leitura e da escrita do texto, representados pelo professor, são substituídos pelo fluxo de informações disponíveis nas mídias digitais, caracterizando a “[...] racionalidade neoliberal” (DUCI, 2019, p. 147).

O cenário atual das políticas educacionais pautadas no neoliberalismo tende a reforçar a desvalorização docente e o esvaziamento da formação. Gruschka (2020) reflete sobre a situação de avanço de concepções tecnocráticas e denomina esse processo de “[...] socialização generalizada das pseudocompetências” (p. 1).

As privatizações deliberadas ao longo de anos colocam o Estado como subserviente de interesses corporativos, a economia invade todos os âmbitos da sociedade e a formação e a cultura se padronizam conforme a utilidade e a rentabilidade. O autor pontua que o conceito de semiformação deve ser atualizado criticamente à condição atual. A realidade educacional alemã, por exemplo, optou pela preservação do ensino público, porém reformas neoliberais foram propostas como a diminuição do tempo de formação e cobrança de mensalidade na universidade, para otimização e eficiência do processo, conforme o discurso de “especialistas”. No caso do Brasil é evidente o desmonte da educação pública, por meio de reformas que diminuem o financiamento e minam qualquer condição de avanço na formação de qualidade. Grupos privados do ramo educacional se associam ao Estado e ditam as regras do modelo neoliberal.

As contradições deste cenário não são recentes e a discussão sobre formação ou educação para a sociedade de mercado, agravada pela visão neoliberal, é reflexo da estrutura social burguesa. Segundo Gruschka (2020, p. 5) há incompatibilidade entre as concepções: “[...] formação como meio de emancipação e autonomia e instrução como via para a utilidade e aproveitamento das próximas gerações”.

As reformas pautadas em estudos comparativos de rendimento entre os diferentes países, como o PISA, por exemplo, geram reformulações em conteúdos e métodos de aprendizagem, direcionados à eficiência. A discussão sobre a necessidade de realizar atividades práticas, em oposição ao conteudismo, considerado obsoleto, se exacerba. A visão de aluno bem sucedido associada ao economicismo se evidencia no discurso sobre competências e estas não estão relacionadas à apreensão de conhecimento, mas a comportamentos desejáveis no mercado capitalista. A Pedagogia das Competências classifica as competências em gerais e de modelação, descritas por Gruschka (2020, p. 6), de modo sucinto.

Em primeiro plano estão as “competências gerais”, independentes de conteúdo, também chamadas “competências não especializadas”: competências sociais como capacidade de trabalhar em grupo, competências metódicas como competência de adquirir informações e capacidade de elaborá-las, mas também “competências de modelação”, como a representação antecipada a respeito de quais informações específicas poderiam ser usadas para a resolução de um pequeno problema: por exemplo, o uso da regra de três no cálculo para o pagamento de alguma coisa.

A instrumentalização do conhecimento é destacada e as finalidades educacionais estão relacionadas à sociedade flexível e a necessidade de o estudante se localizar e solucionar problemas por meio de ferramentas para lidar com as mudanças constantes. As avaliações de larga escala direcionam o processo educacional, portanto, há um treinamento para as respostas corretas. Grupos econômicos ligados à OCDE ditam a lógica e, de forma arbitrária e autoritária, impõe, mesmo que indiretamente, reformas educacionais, para que todos sigam o modelo. De acordo com Gruschka (2020, p. 7) “[...] isso acontece como uma obrigação por meio do espírito do mundo, sem formação de consenso ou controle democrático. O Estado se tornou um assistente na consecução dessa modernização no interesse do “desenvolvimento econômico””. A visão tecnocrática associada ao aspecto econômico é disseminada e apropriada por políticas educacionais, de modo ideológico, sob o pretexto de educação para a cidadania.

A educação pela via de desenvolvimento de competências úteis foi imposta sem a discussão sobre possíveis adequações de conteúdos, estes passaram a ser utilizados como meios para se atingir determinada capacidade, em nome da eficácia, não mais como um objetivo educacional. Gruschka (2020, p. 7) destaca a perda do potencial formativo, por exemplo, da literatura.

Um texto literário não seria então submetido a uma operação hermenêutica de compreensão de sentido e interpretação, mas ao invés disso, tratado como um texto didático, do qual se poderia depreender determinadas informações de modo rápido e certo.

Modifica-se o âmbito da mediação, passando o conteúdo simplificado e funcional a exercer esse papel de mediador. A capacidade de julgar criticamente, por meio de problematizações, se perde, pois o objetivo adaptativo prescinde da crítica. Gruschka (2020, p. 7/8) enfatiza o aspecto instrumental das concepções educacionais atuais, baseadas no domínio do neoliberalismo e as consequentes reformas do Estado em processo, na Europa, desde a década de 1970 e, no Brasil, intensificadas a partir de 1990. “[...] a reforma atual não pretende outra coisa senão a eliminação do espaço educativo e a edificação de um centro de capacitação. A escola pública será colocada a serviço do aproveitamento esperado ou necessário da futura força de trabalho, como mercadoria”.

Historicamente, sabemos que a escola tradicional é questionada e propostas inovadoras, alternativas, são direcionadas à tentativa de modernização da educação. Devemos refletir sobre a semiformação socializada na sociedade e a educação escolar como reforçadora desse processo, que, a partir da visão de competência, com as reformas neoliberais, perde de vista a finalidade formativa.

Gruschka (2020) ressalta a importância da crítica imanente e analisa o poder da noção de competência na sociedade atual. Sujeitos competentes em sua área de atuação profissional são valorizados, assim como a certificação simboliza uma competência para determinada prática. Há um *marketing* próprio a essa visão e, assim atribui-se uma certeza de que há uma especialização dos sujeitos. Ao se tratar de potencialidades humanas, o autor questiona a maneira como a educação lida com métodos ativos de cumprimento de tarefas e o quanto se considera essa realização como competência.

O método se torna fetiche [...]. Com isso se torna visível o abismo entre o bom sentido da competência e a “competência” que aqui se manifesta. Ela é a incompetência que se camufla com método. Ela é “pseudocompetência”. Um assim-se-faz-como-se sem nenhuma formação no assunto com o qual se lida, sem qualquer relação íntima

com ele. [...] Um tal comportamento não se pode designar como semiformação, e semicompetência seria também tão ambíguo como semiformação sempre foi. No entanto, essa “pseudocompetência” é tão inimiga da competência quanto a semiformação da formação. (GRUSCHKA, 2020, p. 13).

A ênfase no caráter ambíguo tanto da formação como da competência refere-se à necessidade da visão dialética sobre os fenômenos e a relação entre o que se pretende ser e o real. A semiformação socializada como obstáculo à formação, mesmo considerando a ambiguidade da formação na sociedade alienada, pode ser comparada à pseudocompetência, pois a pretensão de educar sujeitos competentes nos moldes propostos pelas reformas, como redentora da escola obsoleta, é uma falácia.

Duarte (2001, p. 35) coloca a Pedagogia das Competências no conjunto das pedagogias contemporâneas denominadas de “[...] pedagogias do “aprender a aprender””. O autor pontua que a lógica do treinamento substitui o ensino e, desse modo, o exercício contínuo em situações complexas promove o desenvolvimento das competências. O aprender fazendo (*learning by doing*), preconizado por Dewey, vai ao encontro dessas concepções, que inclui a Escola Nova e o Construtivismo, considerados “[...] modismos educacionais” (DUARTE, 2001, p. 36).

Entre os princípios dessas pedagogias está a ênfase em aprendizagens efetivadas pelos próprios alunos, sem considerar processos de ensino, como prerrogativa ao atingimento da autonomia. Outro aspecto abordado é a importância da aplicação do método científico na descoberta do conhecimento pelos sujeitos, ficando o conteúdo, em si, relegado a um segundo plano. A necessidade e o desejo do indivíduo levariam à aprendizagem, portanto, a funcionalidade é destacada. A perspectiva dinâmica da sociedade contemporânea também é valorizada, no sentido de preparar as novas gerações para constantes mudanças sociais. Ou seja, retoma-se a necessidade de adaptação ao ritmo acelerado, conforme nossas discussões sobre a temporalidade, adequada à preparação para o mercado de trabalho. Dos educadores são exigidas posturas adequadas ao desenvolvimento das competências para a “nova realidade” (DUARTE, 2001).

Esta educação estaria apropriada à “[...] sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2001, p. 39), expressão utilizada cotidianamente, pois considera-se a velocidade e acesso a informações como conhecimento, fato que revela aspectos ideológicos da sociedade capitalista. Considera-se, nesse contexto, que a maneira de lidar com tais informações é mais importante do que o conhecimento teórico, que a subjetividade dos sujeitos dará

significados próprios ao conteúdo e que a difusão de experiências educacionais bem-sucedidas garantiria a superação de problemas sociais. Estes aspectos são considerados pelo autor como ilusões, comuns ao pensamento idealista das concepções pedagógicas do “aprender a aprender”.

Ao trazermos a discussão sobre a pedagogia negativa, a tecnologia como estruturante da racionalidade instrumental, a didática vista como mediadora tecnológica dos processos educacionais e a perda da autoridade do professor, questionamos as finalidades da educação escolar do campo e a Pedagogia da Alternância. Se preponderar apenas a visão técnica de qualificação para o mercado de trabalho, como formação para competências, estará reafirmando um papel adaptativo. A utilização de instrumentos pedagógicos, como mediadores da relação pedagógica, também tira do professor o potencial de mediar o conhecimento do mundo ao aluno.

A partir das considerações sobre o esvaziamento da formação em tempos neoliberais é necessária a reflexão sobre a relação entre formação geral e educação profissional, debatida na Pedagogia da Alternância, nesse cenário. A delimitação de uma área específica de atuação do sujeito, já no ensino médio, pressupõe uma preparação para o mercado de trabalho. A possibilidade de proporcionar uma educação crítica perpassa pela análise da realidade, por isso faremos uma incursão sobre a questão da práxis.

3.6 PRÁXIS

Práxis é um conceito que abrange a relação entre teoria e prática, dito de forma genérica, mas requer um aprofundamento em termos filosóficos para analisarmos enquanto um dos preceitos da Pedagogia da Alternância. Pensarmos no processo de formação da consciência dos sujeitos na educação escolar, em determinado momento histórico, de acordo com as condições sociais construídas pela humanidade, requer uma contextualização.

O Dicionário Básico de Filosofia (2001, p. 155), traz a definição de práxis.

Na filosofia marxista, a palavra grega práxis é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. A filosofia da práxis se caracteriza por considerar como problemas centrais para o homem os problemas práticos de sua existência concreta [...].

A atividade humana deve ser compreendida a partir da regulação metabólica entre o homem e a natureza, de acordo com a concepção marxiana de Trabalho. Essa relação é fonte da ontologia do homem e abarca a dialética entre o Universal – Ontologia, Particular – as mediações sociais que assume ao longo da história, conforme os diversos modos de produção, e o Singular – o modo como cada sujeito a realiza. Marx (1996) ressalta que a vida social e natural, o mundo concreto, é resultado da práxis humana. O trabalho humano transforma profundamente o mundo natural. A própria sensibilidade humana não é pura contemplação, visto que a percepção sensível é atividade.

Para Lowy (2012) a obra de Marx está estreitamente relacionada à atividade prática do autor, em termos de atuação política na sua época e esse exemplo pode ser transposto para a análise da realidade atual e a reflexão sobre aspectos socio-históricos da práxis. Não se deve separar os “[...] “juízos de fato” dos “juízos de valor”, a “ciência” da “ética”; a categoria marxista da práxis é precisamente a superação dialética dessas contradições [...]” (LOWY, 2012, p. 4). Ou seja, a concepção marxiana compreende a atividade humana e sua capacidade de transformação da realidade de acordo com as condições concretas, as quais devem ser desveladas criticamente. A ação humana é teleológica, pressupõe a consciência sobre sua finalidade, portanto a análise teórica é intrínseca a ela. Lowy (2012, p. 6) reflete sobre o conceito de práxis.

[...] infraestrutura e superestrutura, pensamento e quadros sociais, teoria e prática, “consciência” e “ser” não estão separados em compartimentos estanques, presos em oposições abstratas, mas (ao mesmo tempo que reconhecem sua autonomia relativa) estão dialeticamente ligados uns aos outros e integrados no processo histórico.

A práxis não pode ser vista em sua aparência, como atividade utilitária, mas sim contextualizada em seus aspectos ontológico, epistemológico e ético. Ou seja, “existência concreta”, na citação acima, indica as relações entre as atividades dos sujeitos, seu lugar social na produção e reprodução da vida e o “humano genérico”, entendido como potencial da espécie humana, considerando a imensa complexidade das possíveis relações entre esses níveis. A noção de quadro social colocada pelo autor está relacionada ao que a Teoria Crítica da Sociedade compreende como diagnóstico da realidade e, de acordo com Horkheimer (1983), a crítica deve orientar a reflexão sobre a dialética entre o entendimento da realidade e a ação social. A crítica consiste em compreender a estrutura social e as potencialidades existentes, assim como os obstáculos que impedem que estas sejam concretizadas, ou seja, os fatores que bloqueiam a emancipação humana.

O aspecto ético da práxis, no sentido do “vir a ser” pela atividade teleológica que se constitui o trabalho, em seu desdobramento temporal, implica em uma concepção teórico-prática da vida social. A atividade humana é histórica e resulta na estrutura criada pela humanidade, objetivamente (LOWY, 2012). Para refletirmos sobre este “vir a ser” é importante a compreensão sobre a relação dialética entre Singular, Particular e Universal, que Oliveira (2005) desenvolve por meio de considerações importantes para a atuação do educador.

A compreensão socio-histórica do homem passa pela reflexão sobre “[...] como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (OLIVEIRA, 2005, p. 1). A concepção marxiana, de homem singular como “[...] síntese de múltiplas determinações [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 1/2), supõe a complexidade da construção dialética entre indivíduo e sociedade. A universalidade é uma categoria abstrata, porém fundamentada na concreticidade da vida humana. Partindo do exemplo dado por Marx (2011b) em *A sagrada Família*, em que discorre sobre o conceito de “fruta”, Oliveira (2005) explica que a formação de juízos sobre esse universal se deu pela construção socio-histórica, através das gerações, por meio do contato dos sujeitos com as frutas, fato que representa a situação singular, em condições determinadas, de acordo com a particularidade. A compreensão do polo singular deve abarcar o contato do sujeito com as objetivações humanas criadas ao longo da história, com o humano-genérico. O sujeito deve se apropriar das objetivações para compreender o

[...] sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto. Mas para que isso possa ser compreendido nas suas múltiplas relações, é preciso considerar que todo esse processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular) (OLIVEIRA, 2005, p. 3).

Essa relação indivíduo-gênero humano é mediada pela relação indivíduo-sociedade, ou seja, se daria no processo de socialização do sujeito. Porém, a produção e reprodução da vida nas relações capitalistas impossibilitam a “objetivação plena”, pois a alienação caracteriza o modo de produção capitalista. As distorções geradas nessa realidade dificultam o próprio pensamento que, obscurecido, delimita a compreensão da relação singular-universal à imediatividade da vida social, às manifestações fenomênicas. Estas manifestações devem ser consideradas como ponto de partida e aprofundadas pelas

dimensões: ontológica, de acordo com as determinações socio-históricas; epistemológica, conforme o conhecimento sobre esse processo; e lógica, pela consideração ética das possibilidades humanas do “vir a ser”. “A cuidadosa identificação e caracterização da particularidade é condição *sine qua non* para compreender-se como se dá essa concretização da universalidade no vir-a-ser da singularidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 17).

Em relação ao obscurecimento do pensamento e a necessidade de aprofundamento no diagnóstico do Particular, Zamora (2018) tece considerações sobre a forma da ideologia na configuração particular. A Teoria Crítica indica que a objetivação da consciência ocorre de tal forma que todas as relações estão fetichizadas, portanto a “inversão ideológica” faz coincidir o real imediato com a consciência. Temos como consequência a perda da possibilidade de ter elementos materiais que nos proporcionem superar a imediatez da fetichização. Nesse cenário, o autor enfatiza que o caráter fetichista da mercadoria não consiste em um “[...] erro ideativo de uma consciência falsa” (ZAMORA, 2018, p. 239). Partindo das considerações de Marx e Engels de que as ideias dominantes são as de quem domina, no sentido da subjetivação da realidade objetiva, Zamora (2018) propõe um aprofundamento na questão, pois a própria consciência possui a objetividade⁴³. No âmbito social os objetos de consumo, o dinheiro, o direito à propriedade, representam os interesses particulares e essa aparência de Universal constitui as relações sociais. “Os seres humanos percebem a realidade deformada e ideológica porque as relações sociais mesmas estão estruturadas ideológica e irracionalmente” (ZAMORA, 2018, p. 239).

Há uma coisificação real a partir das relações de troca baseadas no dinheiro, uma “[...] forma coisificada material e corporal” (ZAMORA, 2018, p. 240). Trata-se do fechamento da forma-mercadoria sobre a totalidade das relações sociais, materiais e culturais, que encerra o universo material e semântico que forma a consciência. Esta forma perde as bases materiais para vislumbrar uma práxis emancipatória e o sujeito se vê impotente. A consciência dos sujeitos é produzida nesse contexto particular, “[...] que oculta a mediação social da práxis” (ZAMORA, 2018, p. 241). Considerando-se que a Teoria Crítica possui um caráter teórico-prático, no sentido de diagnosticar os obstáculos à emancipação, Zamora (2018, p. 239) enfatiza que “[...] frente a essa socialização cega existe a possibilidade de uma socialização consciente e livre”. Para tanto é necessária a

⁴³ De acordo com a concepção de Adorno (1995a) sobre a relação sujeito e objeto, que desenvolveremos posteriormente.

compreensão de que a práxis dos sujeitos explorados é mediada pelas relações coisificadas do capital.

Historicamente, algumas crises que a Humanidade vivenciou, analisadas pela Teoria Crítica, refletem que as pretensões emancipadoras do Marxismo fracassaram⁴⁴. A regulação do mercado pelo Estado e a estabilização do sistema econômico no capitalismo monopolista promoveram a forma específica da dominação moderna. A classe trabalhadora foi integrada devido a uma melhoria de condições de vida e alimentação, expressa na consolidação do Estado de Bem Estar Social. Zamora (2018) chama atenção ao fato de que o Nazismo se desenvolveu nesse cenário e a Teoria Crítica demonstra a impossibilidade de reflexão crítica dos sujeitos sobre sua própria práxis. A consideração sobre os processos psicodinâmicos demonstra que há “[...] uma progressiva subsumção do universo cultural das dinâmicas psíquicas por detrás das lógicas sistêmicas e as estruturas organizativas capitalistas” (ZAMORA, 2018, p. 245). Essa desumanização é demonstrada com o antissemitismo e a indústria cultural, cujo processo de ajustamento se configura como uma tendência interna às exigências sociais, para a necessária autoconservação. Apenas a consciência sobre a universalização da fetichização possibilita a emancipação, conforme a visão adorniana, já tratada nesta tese, exposta na obra *Educação e Emancipação* (1995b).

Atualmente essa estrutura fundamentada na competitividade, flexibilização e precarização do trabalho, exacerbação da individualidade e a “[...] perda objetiva de liberdade e autonomia [...] pode gerar conflitos intrapsíquicos de difícil solução” (ZAMORA, 2018, p. 248). Os vínculos sociais estão se deteriorando e esta é a situação particular atual, que deve ser analisada em profundidade nas relações entre subjetividade e sociedade, por isso a reflexão crítica sobre práxis é necessária. Ao contextualizarmos a Pedagogia da Alternância, devemos pensar sobre a práxis social e termos como possibilidade o embasamento da reflexão sobre o processo pedagógico sob essa categoria. Abordaremos a práxis sob o enfoque filosófico, com a obra de Vázquez, *Filosofia da Práxis* (2007), para contextualizar o histórico sobre a práxis, problematizado com considerações da Teoria Crítica da Sociedade.

⁴⁴ Não por conta de seu diagnóstico da sociedade, sua crítica da economia política, mas porque a crítica econômica não poderia prever que o desenvolvimento do capitalismo levaria à radicalização da coisificação do trabalhador e ao fascismo.

A palavra “práxis” tem origem na antiga sociedade grega e significa ação, conduta. Na língua portuguesa costuma-se usar tanto a palavra “prática” quanto o original grego práxis, este mais utilizado enquanto um conceito filosófico (VÁZQUEZ, 2007). A distinção é ressaltada nesse trabalho para compreendermos a acepção filosófica, como Vazquez salienta, para “[...] livrar o conceito de “prática” do significado predominante em seu uso cotidiano [...]” (VAZQUEZ, 2007, p. 27) para nos distanciarmos do sentido utilitário. Embora a utilização do termo práxis advenha do grego antigo, sua tradução literal designaria a ação por si mesma, “[...] que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade” (VÁZQUEZ, 2007, p. 28).

O autor esclarece que o sentido atribuído na época à palavra *Poiésis* tem congruência com o que hoje chamamos de Práxis⁴⁵, enfatiza a adoção do termo em sua obra e seu significado de atividade consciente objetiva.

[...] a ação moral – do mesmo modo que qualquer tipo de ação que não engendre nada fora de si mesmo – é, como diz Aristóteles, práxis; pela mesma razão, a atividade do artesão que produz algo que chega a existir fora do agente de seus atos não é práxis. Este tipo de ação que engendra um objeto exterior ao sujeito e a seus atos é chamado em grego de *poiésis*, que significa literalmente produção ou fabricação, isto é, o ato de produzir ou fabricar algo. Nesse sentido, o trabalho do artesão é uma atividade *poiética* e não *prática*. [...] esse termo [*poiésis*] que em nossa língua ainda é conservado em palavras como “poesia”, “poeta” ou “poético”. Ainda que o termo “poesia”, longe de abandonar seu significado original de produção ou criação, necessariamente o pressuponha, tal significado adota uma forma específica que invalida o termo em questão para designar a atividade prática no sentido amplo que lhe damos nesse livro. Por isso inclinamo-nos pelo termo “práxis” para designar a atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” na linguagem comum (VÁZQUEZ, 2007, p. 28).

O autor enfatiza a compreensão de práxis relacionada à ação consciente objetiva, que requer uma fundamentação epistemológica. O cerne dessa discussão é a atividade humana universal Trabalho que, de acordo com Marx, é a relação metabólica do homem com a natureza. Os meios de produção desenvolvidos ao longo da História: Escravagista, Feudalista, Capitalista, são modos particulares de execução do trabalho. O modo como a humanidade transformou a realidade, historicamente, engendra formas sociais específicas

⁴⁵ Práxis deve ser compreendida como conceito negativo, que indica que o homem é um ser autopoietico, que seu vir-a-ser implica uma dimensão ética, um “dever ser”, que ele só é consciente quando se apropria universalmente tanto das práticas sociais vigentes como do potencial de negá-las. Prática está relacionada ao trabalho alienado vigente, o lado positivo da práxis, seu “ser-assim”.

e diferentes formas de pensamento. A separação entre trabalho manual e intelectual demarca a visão utilitarista, que prescinde da necessidade do conhecimento e de consciência para execução de tarefas e a visão de práxis, que compreende um fundamento teórico para a ação consciente.

O sentido de práxis concebido sob a ótica filosófica marxiana distancia-se da imediaticidade e do senso comum cotidiano⁴⁶ e da idealização que compõe o subjetivismo da realidade, que descola a consciência da concretude da vida. A elevação da práxis cotidiana a uma potencialidade criadora requer a contraposição à apreensão simplista e naturalizada desta (VÁZQUEZ, 2007). Os modos de compreensão da práxis como uma atividade natural que não exige esclarecimentos, como algo independente de teorias e o pensamento filosófico sobre as atividades existentes em nossa realidade, demarcado historicamente, são coexistentes. O desvelamento sobre a filosofia da práxis requer o aprofundamento sobre esses aspectos (VÁZQUEZ, 2007).

A fundamentação filosófica da Pedagogia da Alternância exige a apropriação desse conceito para refletir sobre sua própria práxis e a consideração radical dos fins da atividade educativa, de suas relações com as formas particulares de trabalho social existentes e com o “humano-genérico”, que é o norte para onde deveria apontar a educação escolar, com todas as suas complexidades. O autor propõe uma distinção entre o senso comum e a consciência filosófica da práxis.

A vida imediata, que prescinde de explicações teóricas, a ação irrefletida diante de situações consideradas corriqueiras e habituais constituem uma característica específica do senso comum, explicitada por Vázquez (2007, p. 31).

[...] a consciência comum acredita estar em uma relação direta e imediata com o mundo dos atos e objetos práticos. Seus nexos com esse mundo e consigo mesma aparecem diante dela em um plano ateu. Não sente a necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares comuns sobre a qual projeta seus atos práticos.

Ao nos aproximarmos do homem comum percebemos que seu mundo não prescinde totalmente de teoria, pois ele está inserido na cotidianidade socio-histórica, condicionada a um processo construído ao longo do desenvolvimento da humanidade. A consciência se forma nesse contexto, imbuída de “[...] ideias, valores, juízos e preconceitos, etc.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 31). As ideologias presentes nesse cotidiano, de

⁴⁶ A representação social que se tem sobre a práxis no cotidiano (senso comum) adquire um sentido próprio diante da alienação capitalista, que não leva em consideração determinantes socio-históricos.

acordo com a condição concreta que forja cada sujeito, definem o modo deste se integrar à sociedade e sua própria percepção sobre a práxis. Portanto, à determinação socio-histórica estão imbricados fatores ideológicos. A consciência sobre a práxis pode se dar a partir de uma apropriação espontânea da experiência cotidiana, em que há uma diversidade de concepções. Desse modo, um nível de teoria está subjacente, mesmo que insipiente (VÁZQUEZ, 2007).

O autor exemplifica a depreciação por parte do “[...] homem comum e corrente” (VÁZQUEZ, 2007, p. 32), à atos de sujeitos que contestam a estrutura da sociedade, por não compreender seu teor social e considerar inócuos e sem sentido. Isso expressa o quanto se incorpora concepções que desconsideram o homem como ser “[...] social, ativo e transformador” (VÁZQUEZ, 2007, p. 32), sendo este fato o reflexo de filosofias céticas. Esta seria uma concepção atórica sobre práxis, pois “[...] falta o momento capital da ligação consciente entre a consciência e seu objeto” (VÁZQUEZ, 2007, p. 32).

A reflexão filosófica deve propiciar uma atitude teórica diante da práxis, elevando-a da cotidianidade e imediatividade, provocando teorizações que permitam a separação entre a consciência e o próprio ato. “A consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir [...] – uma teoria da práxis” (VÁZQUEZ, 2007, p. 32). O processo de transição da consciência comum à reflexiva propicia a práxis transformadora.

Vázquez (2007) questiona o processo histórico de surgimento da consciência filosófica sobre a práxis e sua coexistência com a consciência comum. Aqueles que possuem a consciência comum enaltecem a praticidade em suas vidas e a realidade em si mesma, em sentido prático, à medida que esta supre suas necessidades cotidianas. Neste processo a materialidade é imanente, mas toma-se sua existência como se fosse descolada das ações humanas, as quais dotam as coisas de significado.

As coisas não apenas são conhecidas em si, à margem de toda atividade humana – ponto de vista do realismo ingênuo – como também significam por si mesmas; isto é, ignora que pelo fato de significar, de ter uma significação prática, os atos e objetos práticos somente existem *pele* homem e *para* ele. O mundo prático é – para a consciência comum – um mundo de coisas e significações em si (VÁZQUEZ, 2007, p. 33).

Desse modo, a concepção de prática utilitária decorre da separação entre o sujeito e o objeto, pois a consciência objetivista não considera o aspecto humano do objeto (VÁZQUEZ, 2007).

A produção capitalista converge com a concepção de senso comum e da ciência positivista, que adota o pressuposto de “neutralidade” e culmina em uma sociedade global em que a ciência e a técnica integram o globo em um único mercado por meio de comunicações e transportes altamente desenvolvidos. A cadeia de preços de produtos é estabelecida por oligopólios de intermediários que determinam o valor de commodities submetendo produtores rurais ao jogo do mercado, que não é livre nem justo. O sistema financeiro opera com uma lógica própria e as grandes corporações transnacionais mantêm empresas de capital aberto e expandem a exploração de terras (DOWBOR, 2017). Este é um quadro geral que configura a forma de trabalho particular atual.

A relação entre trabalho e produção, na sociedade capitalista, demonstra a fragmentação e a degradação por via de uma práxis esvaziada de conteúdo reflexivo, esvaindo-se a consciência política. A própria concepção sobre política é deturpada nessa sociedade, vista apenas por meio de uma atividade profissional, geralmente negativa. A dominação se mantém nesse cenário de despolitização e o ciclo alienante se reproduz. Retira-se o teor político da práxis.

Tanto o politicismo “prático” quanto o apoliticismo por motivos “práticos” satisfazem as aspirações e os interesses do homem comum e corrente, do homem “prático”, mas, na verdade, só servem para afastá-lo de uma verdadeira atividade política [...]. Neste sentido, o politicismo e o apoliticismo “práticos” são parte da ideologia burguesa, sobretudo quando se considera que sua política a partir do poder perdeu toda força de atração para as classes oprimidas e exploradas (VÁZQUEZ, 2007, p. 34).

O aspecto político na formação da subjetividade humana perpassa pela reflexão crítica do sujeito diante da realidade concreta e a educação política como identificação à educação para a emancipação, conforme o pensamento de Adorno. Na introdução à obra *Educação e Emancipação* (1995b), de Adorno, Wolfgnag Leo Maar destaca o posicionamento do autor e da Teoria Crítica quanto às questões educacionais em sua intrínseca relação com o aspecto político.

A íntima vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica constitui a manifestação mais direta do núcleo temático essencial ao conjunto da chamada Escola de Frankfurt: a relação entre teoria e prática. Em Adorno a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política (MAAR, 1995).

Para Adorno a educação política implica em “[...] produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995b, p. 141), relacionada à compreensão histórica da realidade

e à relação dialética entre civilização e barbárie, conforme pontuamos anteriormente, quando tratamos da concepção de emancipação proposta pelo autor. Há ênfase de que a consciência crítica impeça a perpetuação de atos de barbárie. Os aspectos adaptativo e emancipatório da educação devem ser considerados em um processo aparentemente contraditório, pois o sujeito deve ter condições de convívio em sociedade e orientação de sua vida, mas, ao mesmo tempo, questionar as estruturas vigentes. Este processo educacional e formativo elevaria a qualificação da reflexão.

O utilitarismo corrente em nossa sociedade despreza atividades artísticas, políticas e teóricas, em seu amplo sentido, pois são consideradas pelo senso comum inúteis, sem retorno imediato. O mundo das necessidades é visto de forma naturalizada e a prática autossuficiente, sendo desnecessário o questionamento sobre ela diante dos recursos que prontamente oferece (VÁZQUEZ, 2007).

[...] o homem comum e corrente vê-se a si mesmo como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, se separam. A atividade teórica – imprática, isto é, improdutiva ou inútil por excelência – se lhe torna estranha; nela não reconhece o que considera como seu verdadeiro ser, seu ser prático-utilitário (VÁZQUEZ, 2007, p. 35).

A consciência sobre a práxis do homem comum é forjada socio-historicamente, não podendo estar atrelada apenas à uma mera execução de atos irrefletidos, porém, a reprodução cotidiana de tais ações resulta em uma concepção sobre práxis relacionada ao utilitarismo e ausência da teoria. A mera execução de um trabalho, por exemplo, sem o questionamento essencial sobre sua práxis e a dos demais indivíduos coloca o sujeito em uma condição de incompreensão da necessidade da teoria e da sua inserção na “[...] práxis humana social” (VÁZQUEZ, 2007, p. 36), fatos que o condicionam à repetição de sua ação sem a reflexão necessária. Há atribuições individuais sobre o que sejam seus atos, isoladamente, sua capacidade de reprodução e consumo de objetos, mas não se consuma a consciência da “[...] verdadeira significação social humana desses atos e desejos” (VÁZQUEZ, 2007, p. 36).

A questão teórica na Pedagogia da Alternância tem acompanhado o discurso sobre a necessidade de superação da educação tradicional, associada à transmissão de conteúdos descolados da realidade. Para que se qualifique a consciência filosófica sobre a práxis, a teoria não pode ser rejeitada, portanto a educação escolar deve considerar, de forma

dialética, a relação entre forma e conteúdo, refletindo criticamente sobre sua importância, sem descartá-lo.

3.7 HISTÓRICO DA CONSCIÊNCIA SOBRE A PRÁXIS

Vázquez desenvolve o histórico referente a consciência filosófica sobre práxis desde a Grécia antiga. Nesta sociedade a práxis foi desprezada pelo fato de que a Filosofia estava relacionada apenas à contemplação, portanto, era concebida à maneira como o senso comum atual, por seu “[...] caráter prático-utilitário” (VÁZQUEZ, 2007, p. 37).

A atividade prática material, e particularmente o trabalho, era considerado no mundo grego e romano como uma atividade indigna dos homens livres e própria dos escravos. Ao mesmo tempo em que se rebaixava a atividade material, manual, exaltava-se a atividade contemplativa, intelectual (VÁZQUEZ, 2007, p. 37).

O pensamento ocidental tem suas raízes nesta sociedade, portanto a influência da filosofia grega e a naturalização da divisão entre trabalho manual e intelectual reverbera por toda história da filosofia e reflete-se na atualidade, em termos de estrutura social, de organização do trabalho e, também, educacionais. Essa separação entre duas esferas do trabalho humano se intensifica com a ideologia burguesa que elevou o valor do trabalho e do sacrifício, mas enfatizou a diferença entre o valor do trabalho intelectual e do trabalho braçal, desprezando este em favor daquele. O reflexo dessa ideologia na educação escolar é explicitado na atribuição de maior importância à educação propedêutica, para a formação intelectual, sustentada pelo ócio,⁴⁷ e a formação para o trabalho. As pedagogias que primam pela formação teórica como processo contemplativo e aquelas que destacam a prática refletem as contradições desse processo histórico.

A organização social grega na *pólis* ocorreu por meio de um amplo processo de transformação da realidade e da consciência humana e o aspecto político, para os homens livres, estava acima da questão produtiva e da modificação da natureza. A elite grega não se interessava pelo trabalho identificado ao esforço físico, embora este fosse valorizado na formação do guerreiro e nos jogos.

A ideia de que o homem se faz a si mesmo, e se eleva como ser humano justamente por meio de sua atividade prática, de seu trabalho, transformando o mundo material – ideia que só surgirá na consciência filosófica moderna – era, em geral, alheia ao pensamento grego. Para

⁴⁷ Ócio em grego é “*scolé*”, de onde vem “escola”.

este, o homem se eleva exatamente pelo caminho inverso: isto é, pela libertação de toda atividade prática material e, portanto, isolando a teoria da prática (VÁZQUEZ, 2007, p. 37).

Vázquez (2007) cita as visões de Platão e Aristóteles, exemplificando o modo como estes colocavam as ideias acima das atividades práticas. Platão enfatiza a necessidade de o homem libertar-se do mundo material, relacionado ao aspecto corpóreo, e contemplar o mundo das ideias, que seria harmonioso e inalterável. As artes, o artesanato, a aplicação da álgebra a questões concretas, por exemplo, são aspectos menosprezados por Platão. Aristóteles valoriza a atividade teórica em si mesma, ressaltando a necessidade do ócio para o desenvolvimento da atividade política e da virtude humana.

Os filósofos gregos colocavam a práxis política em um patamar diferenciado, visto que essa atividade requer a relação entre pensamento e ação. Para Platão a figura do filósofo rei é o ideal de um governante, com a primazia da teoria, que dita o que deve ser realizado na prática. Aristóteles diferencia-se da visão platônica ao considerar impossível a preponderância da atividade teórica na política, pois deve-se levar em conta a realidade concreta. Há coexistência dos dois aspectos em diferentes níveis, segundo Aristóteles⁴⁸, sendo a política uma atividade com “[...] um conteúdo racional, mas de outra ordem: a razão que a inspira – razão prática – não tem por objeto as essências puras, mas sim as ações humanas” (VÁZQUEZ, 2007, p. 40).

Na sociedade grega escravocrata a atividade laboral era relacionada ao produto que satisfazia as necessidades humanas, seu valor de uso, não importando o valor de troca e nem o aspecto subjetivo presente no trabalho, “[...] como expressão de uma atividade humana” (VÁZQUEZ, 2007, p. 41). A necessidade estava relacionada ao produto em si, exterior ao artesão, portanto alheio ao sujeito que o produziu⁴⁹. Por ser uma relação servil, a produção do escravo era desvalorizada, pois o indivíduo era subalterno. Havia uma nítida oposição entre o trabalho intelectual, para os homens livres e o manual, para os escravos, “[...] com uma superioridade do espiritual sobre o material e com a primazia da vida teórica sobre a prática” (VÁZQUEZ, 2007, p. 41).

⁴⁸ Na obra “Ética a Nicômacos” (livro VI), Aristóteles ressalta a diferença entre duas formas de razão: *Sofia*: razão contemplativa; *Phronêsis*: razão prático-política (ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo: Martin Claret, 2015).

⁴⁹ Na “Política”, Aristóteles afirma que o escravo é uma ferramenta que se move a si mesma, e sua atividade identificada ao gasto de uma ferramenta (ARISTÓTELES. Política. São Paulo: Martin Claret, 2016).

Vázquez (2007) ressalta que a consciência filosófica sobre a práxis na Grécia antiga estava associada à dominação de classes, fato que reforça o antagonismo entre teoria e prática, expressos na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, aspecto imbricado filosófica e ideologicamente. Embora esta fosse a visão prevalente, vários pensadores, como os sofistas, consideravam o trabalho manual e seu valor em si, por agradar aos deuses ou pela produção de riquezas. Estes eram contra a escravidão, consideravam a igualdade natural entre os homens e valorizavam o trabalho em todas as suas dimensões. Alguns artesãos específicos também eram valorizados, como por exemplo, os fabricantes de armas e de barcos, sendo que estes tinham o controle sobre sua atividade, como seres auto-poiéticos. Na região jônica as artes mecânicas eram mais apreciadas, estando o desenvolvimento técnico avançado em relação à Atenas. O autor conclui que

[...] as condições de vida material da Grécia antiga, próprias do modo de produção escravista, determinaram a ruptura entre a ciência e a prática, frearam o progresso técnico e “bloquearam” tanto social como ideologicamente tal progresso, assim como a atitude positiva em relação ao trabalho produtivo, físico (VÁZQUEZ, 2007, p. 43).

A consciência sobre a práxis nesse contexto reflete-se na educação, por meio do dualismo entre o trabalho intelectual e manual, com processos educativos diferenciados, o primeiro estando atrelado à escola, particular ou pública, dependendo do local e da época, e o segundo à oficina. Destaca-se na origem do pensamento educacional grego a nítida distinção entre classes, sendo uma educação para a elite, a classe dirigente, relacionada à reflexão, “[...] um modelo racional-filosófico” (CAMBI, 1999, p. 51), e outra para o povo, utilitarista e profissional, portanto, vista como inferior.

No Renascimento a consciência filosófica sobre a práxis se modifica diante da visão do homem como sujeito criativo e com potencial de transformação e domínio do mundo. A ação passa a ser valorizada e “[...] o homem ente de razão, é também ente de vontade. A razão permite-lhe compreender a natureza; sua vontade – iluminada pela razão –, permite dominar e modificar a natureza” (VÁZQUEZ, 2007, p. 43). A técnica e a ciência direcionam-se ao desenvolvimento de um novo modo de produção, originando o início das relações capitalistas, que retroalimentam a produção tecnocientífica. Os homens livres passaram a realizar atividades práticas valorizadas por constituírem-se enquanto obras humanas, como o artesanato e a arte.

A classe burguesa, que desponta nessa fase histórica, requer conhecimento para o processo de transformação da natureza e modifica a relação entre trabalho manual e intelectual em comparação com aquela concebida na antiguidade e Idade Média, por não estar associada à dominação de uma classe sobre a outra. A distância entre os diferentes modos de trabalho diminui, sendo o trabalho físico já considerado como atividade humana, porém visto como preparatório à contemplação, ainda considerada superior. Embora artesãos e artistas vivessem sob uma nova condição, a divisão social do trabalho sustenta a separação entre trabalho manual e o intelectual (VÁZQUEZ, 2007).

A libertação da visão religiosa e a responsabilização e ação do homem sobre o mundo, a concepção de progresso e liberdade, baseadas na racionalidade, resultaram em novos conhecimentos e reflexões. O Iluminismo fundamentou a cultura moderna com a proposição da razão como crítica em todos os âmbitos da vida, a valorização do saber e o desenvolvimento da ciência (CAMBI, 1999).

Em relação ao âmbito pedagógico está presente o caráter revolucionário da época que se iniciou e a influência da mentalidade racionalista sobre o próprio homem e os processos de aprendizagem, legitimando a Pedagogia como ciência. A educação e a formação dos indivíduos passaram a ser organizadas através de

[...] locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões e manicômios) agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo; entre essas instituições a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade) (CAMBI, 1999, p. 198/199).

A diversidade educacional é característica dessa fase, modificando-se as relações entre trabalho manual e intelectual e a estratificação social, porém ainda coexistiam instituições destinadas a tipos específicos de educação, como a escola e a oficina. A relação entre ciência e arte é ressaltada por artistas, para diferenciar da atividade artesanal, como por exemplo Leonardo da Vinci, que expressou que a ciência da pintura estava fundamentada na inteligência para a compreensão da natureza e possibilidade da criação artística. Foi necessária essa ênfase para que atividades manuais passassem a ser valorizadas (VÁZQUEZ, 2007).

Vários autores do Humanismo Renascentista passam a valorizar o trabalho como produção humana, visto como necessário à libertação espiritual do homem, e condenam o ócio. Esses autores consideravam que desafios imperantes na época de escassez levaram o homem a criar a indústria e a desenvolver as artes, demonstrando sua capacidade de domínio da natureza e inventividade. Mas os que se destacam nessa sociedade são “[...] personalidades excepcionais, privilegiadas, que se elevam sobre a massa de sujeitos consagrados a uma atividade meramente física ou mecânica” (VÁZQUEZ, 2007, p. 45). A arte e a política também são atividades que se sobressaem nesse contexto, tanto no aspecto criativo quanto prático, atribuídas a poucos, da mesma forma. Portanto, a atividade prática e a contemplativa ainda se diferem, havendo discussões no sentido da existência de liberdade em uma realidade desigual.

De modo geral, a consciência filosófica sobre a práxis no Renascimento passou a valorizar o trabalho e as atividades práticas, mas ainda mantém em um patamar abaixo das contemplativas. A maioria dos sujeitos sociais permanece em uma condição inferiorizada, como “[...] artesãos, mecânicos, agricultores, etc.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 46).

A ascensão da burguesia direciona a produtividade para o desenvolvimento técnico-científico para ampliar o domínio da natureza, forjando uma “[...] consciência burguesa da práxis produtiva” (VÁZQUEZ, 2007, p. 47). No século XVIII inicia-se a revolução industrial e o trabalho direciona-se ao aumento da produção sem, no entanto, elevar a condição social do trabalhador e nem modificar o “[...] significado humano de sua atividade” (VÁZQUEZ, 2007, p. 47). O utilitarismo atrelado à ciência experimental estabelece o domínio do homem sobre a natureza, destacando-se o pensamento de Bacon, dando sentido ao que é útil e Descartes, com a proposição de uma filosofia prática. A teoria tem um valor elevado para ambos, porém com visões diferenciadas, “[...] empirista, no primeiro, racionalista e idealista, no segundo” (VÁZQUEZ, 2007, p. 48). O valor do produto relacionado ao domínio da natureza é exaltado, por sua utilidade e, por consequência o trabalho, mas o ser humano que produz continua relegado.

Os enciclopedistas do século XVIII enaltecem, também, a técnica, as artes mecânicas, a indústria do homem. A *Enciclopedia* ocupa-se da técnica e vê nela a realização da unidade da teoria com a prática. [...] Os enciclopedistas exaltam, assim, o domínio do homem sobre a natureza, graças ao trabalho e à técnica. O homem se afirma por dois caminhos – teórico e prático – que se unem na técnica. Nos diferentes tons, os pensadores iluministas e enciclopedistas franceses do século

XVIII afirmam, assim, a produtividade da cultura, da ciência, da técnica e do trabalho humano (VÁZQUEZ, 2007, p. 48).

A progressiva modificação da sociedade para a industrialização dá impulso ao desenvolvimento da técnica, transformando radicalmente a relação entre homem e natureza e as próprias relações sociais. A configuração da técnica nessa fase histórica embasa o desenvolvimento de sistemas técnicos, tecnologia, de modo complexo, nos tempos atuais. Já pontuamos a concepção de Marcuse (1999) e retomaremos adiante para aprofundar a questão.

3.8 RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁXIS

A consciência filosófica sobre a práxis na modernidade modifica-se a partir das análises de Marx e Engels, cujo enfoque é o modo como o homem transforma a natureza, a sociedade e a si mesmo. A própria produção teórica dos autores constitui-se em uma Filosofia da práxis. A teoria e a práxis estão imbricadas à medida que a teoria é guia das atividades humanas e estas, por sua vez, são teóricas, pois conscientes.

A práxis produtiva⁵⁰ continuou sendo valorizada por economistas clássicos do século XVIII, que passaram a associar o trabalho do homem à produção da “[...] riqueza social e de todo o valor” (VÁZQUEZ, 2007, p. 49), uma concepção considerada por Marx e Engels limitada em relação à visão de “[...] valor-trabalho” (idem) e a não consideração da questão de classe.

A crítica de Marx e Engels à práxis burguesa os levaram a uma elaboração própria sobre esse processo. Para esses autores os economistas relacionavam a práxis ao processo de transformação da natureza sob o ponto de vista meramente econômico. Ou seja

[...] nele não se relaciona – como faz Marx em *O capital* – a transformação da natureza exterior e a transformação que se opera com tal atividade, como trabalho, na natureza humana. Por outro lado, o trabalho não é considerado pelos economistas burgueses em sua forma histórico-concreta: ou seja, como trabalho alienado ou assalariado, próprio de relações sociais determinadas. Ambas as limitações serão criticadas e superadas por Marx e Engels ao conceber o trabalho [...]

⁵⁰ Vázquez salienta o aspecto da produção material adjetivando um tipo específico de práxis como “produtiva”. Problematizamos essa questão, visto que consideramos toda práxis produtiva, tanto materialmente como simbolicamente. Mesmo quando a práxis se encontra em seu momento puramente teórico sempre há relação com alguma produção. Adorno (1995a) enfatiza que a práxis não é apenas voltada para a sobrevivência. Ademais devemos considerar a análise da Dialética do Esclarecimento de que a produção gera destruição, sendo que, na racionalidade instrumental, está implícita essa dialética.

como forma específica de práxis humana e não como uma simples atividade produtiva, puramente econômica (VÁZQUEZ, 2007, p. 50).

A concepção de trabalho modifica-se a partir das considerações de Marx e Engels e a discussão filosófica em torno da práxis passa a se aprofundar. A educação da classe trabalhadora foi um fator questionado por estes autores, que demonstram as condições de exploração e aviltamento das forças humanas no trabalho fabril.

Vázquez (2007) ressalta o caráter social do trabalho na concepção marxiana, enquanto práxis material, que deve ser evidenciada como uma “[...] atividade humana criadora” (VÁZQUEZ, 2007, p. 51) para elevarmos a consciência filosófica sobre a práxis, de modo a superar visões reducionistas do homem criador em atividades específicas ou do trabalho visto sob o prisma exclusivamente econômico. A concepção de Marx e Engels sobre a transformação prática da natureza pelo homem está associada à autotransformação de sua própria consciência.

A produção – isto é, a práxis, material, produtiva – não só é fundamento do domínio dos homens sobre a natureza, como também do domínio sobre sua própria natureza. Produção e sociedade, ou produção e história formam uma unidade indissolúvel (VÁZQUEZ, 2007, p. 51).

Não podemos perder de vista que a questão do domínio é histórica e ideológica, visto que a produção humana se dá por meio do suposto controle sobre as forças naturais e humanas, porém este volta-se contra a própria humanidade. Essa unidade indissolúvel a que se refere o autor deve ser compreendida desde os primórdios da humanidade, anteriormente ao capitalismo.

A concepção de práxis em Marx, parte da crítica ao idealismo e ao economicismo e evidencia a atividade humana no processo de transformação da natureza e da sociedade, tratando-se de uma visão “[...] teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem [...]” (VÁZQUEZ, 2007, p.109). Marx partiu das discussões teóricas e da análise da realidade concreta de sua época, sob o crescimento do capitalismo, das condições da classe trabalhadora inglesa e movimentos políticos revolucionários, para a elaboração de uma filosofia da práxis, consistindo, portanto, em “[...] um processo teórico e prático” (VÁZQUEZ, 2007, p. 113).

Vázquez (2007) ressalta a concepção marxiana de trabalho estranhado relacionado à exploração capitalista, que considera o operário um produtor de riqueza apenas, esvaindo-se de sua condição humana, processo naturalizado pela necessidade de gerar bens.

[...] O trabalho, para a economia política burguesa, é uma categoria meramente econômica: trabalhar é produzir mercadorias, riquezas. Porém, se o trabalho afeta negativamente o homem – e se, por outro lado, o afeta vitalmente – isso quer dizer que tem uma dimensão mais profunda que a meramente econômica (a produção de riquezas) (VÁZQUEZ, 2007, p. 122).

O estranhamento⁵¹ se evidencia nessa relação e Marx (1996) demonstra a desvalorização do homem que, no processo de produção de objetos, uma vez que estes são estranhos ao trabalhador, ou seja, o produto de seu trabalho não lhe pertence, o produtor torna-se alheio a si mesmo. Além disso, a valorização dos objetos se intensifica e, ao aumentar a produção, as mercadorias ficam mais baratas e assim aumenta a miséria, pois o trabalho humano torna-se também uma mercadoria. A práxis produtiva em si não seria alienada, devido ao seu caráter ontológico, porém, na estrutura capitalista, ocorre uma cisão entre o trabalhador e o resultado de seu trabalho, tornando-se uma falsa práxis.

No processo de produção capitalista ocorre a objetificação do trabalho humano, este está contido nos objetos.

A alienação do trabalhador em seu produto não significa apenas que o trabalho dele se converte em objeto, assumindo uma existência externa, mas ainda que existe independentemente, fora dele mesmo, e a ele estranho, e que com ele se defronta como uma força autônoma. A vida que ele deu ao objeto volta-se contra ele como uma força estranha e hostil (MARX, 1996, p.3).

O processo educacional direcionado à crítica deve vislumbrar a relação estranhada entre teoria e práxis, proporcionando o desvelamento a respeito da práxis no capitalismo. As condições de trabalho no campo brasileiro são caracterizadas pela precarização nas propriedades familiares, devido ao baixo nível de tecnologia aplicada à produção. O trabalho assalariado no campo aproxima-se das mesmas condições de zona urbana, atualmente com a piora em relação à informalidade e perda de direitos, configurando a

⁵¹ Ranieri (2006) propõe a rediscussão do conceito de alienação para refletirmos sobre os obstáculos práticos e intelectuais aos processos emancipatórios humanos, sob a perspectiva marxiana. Nas traduções para a língua portuguesa dos termos “alienação (Entäusserung)” e “estranhamento (Entfremdung)” da obra de Marx não são sublinhadas as diferenças. O autor esclarece que “[...] enquanto alienação tem o significado de algo ineliminável do homem, uma exteriorização que o autoproduz e forma no interior de sua sociabilidade, estranhamento é designação para as insuficiências de realização do gênero humano decorrentes das formas históricas de apropriação do trabalho, incluindo a própria personalidade humana, assim como as condições objetivas engendradas pela produção e reprodução do homem” (RANIERI, 2006, p. 1). Um objeto produzido pelo homem é exteriorizado, objetivado, e não pode ser devidamente apropriado pelo produtor. É isso que leva a um estranhamento na produção capitalista e contamina todas as esferas da vida, incluindo a educação.

proletarização, de acordo com Firmiano (2018). Este é um dos paradoxos a serem problematizados na escola do campo, pois, ao mesmo tempo em que a tecnologia facilita o trabalho humano, pode substituir o próprio homem ou ele se tornar apenas um operador do sistema. A facilitação do trabalho não significa menos exploração, pois sabemos que a tecnologia invade nossas vidas, mas intensifica a exploração. A detenção do conhecimento tecnológico, por outro lado, exigiria um alto nível educacional.

A partir de uma relação mediada pela cultura, pelo uso de ferramentas materiais e simbólicas, o homem, enquanto ente espécie, constrói sua consciência. A atividade vital Trabalho consiste num processo autoconsciente e livre em essência. “O trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, de seu ser, unicamente um meio para sua existência” (MARX, 1996, p. 6). Desse modo, as relações de produção baseadas na apropriação da força de trabalho humana pelos detentores dos meios de produção acarretam em estranhamento, pois usurpam o trabalhador da possibilidade de se realizar enquanto um membro da espécie humana criativa e criadora. Podemos estender essa análise ao sujeito que vende sua força de trabalho como “empreendedor”, empresário de si mesmo, conforme as configurações da economia neoliberal. Teoricamente, o indivíduo não vende sua força de trabalho a um “patrão”, no entanto a perda da essência social do trabalho também o caracteriza como estranho a si, visto que a lógica da exploração é a mesma e perde-se o sentido de coletividade.

O estranhamento está relacionado à não apropriação do produto pelo próprio produtor e às relações de produção. “A análise da práxis como atividade humana produtiva deixa um saldo negativo, já que implica uma alienação do homem em relação aos produtos de seu trabalho, à sua atividade produtiva e em relação aos outros homens” (VÁZQUEZ, 2007, p. 123). O processo de integração do sujeito através da práxis alienada como modo de obtenção de condições materiais de existência caracteriza as relações sociais próprias ao capitalismo, em que a subjetividade é esvaziada e o homem reproduz as formas alienantes de vida, como se fossem naturais.

A formação do homem pelo trabalho alienado é o que caracteriza a sociedade capitalista atual, resultando em semiformação. “A experiência formativa pelo trabalho social acompanha o desenvolvimento do processo de trabalho e tudo o que isto representa em termos de transformações culturais, científicas, tecnológicas etc.” (MAAR, 1995, p.

17). As relações sociais engendradas nesse contexto manifestam a reprodução de modos estereotipados e alienados, na práxis social e a educação deve ter clareza desse processo.

Vázquez (2007) aponta a necessidade de deixar clara a divergência entre estranhamento e exteriorização⁵² proposta por Marx. O homem enquanto ser social genérico desenvolve a práxis produtiva (trabalho humano) e objetiva suas forças através da produção material. No modo de produção capitalista esta objetivação acontece de forma alienada, visto que a essência humana é negada diante da não apropriação dos bens, do estranhamento de si mesmo na atividade realizada e da fragmentação do processo produtivo.

O aspecto filosófico da produção deve ser evidenciado, pois esta implica na autoprodução do próprio homem, que, na teoria marxiana se desenvolve para a compreensão sobre a história da humanidade. Ao considerar o trabalho alienado como alicerce da sociedade capitalista, Marx considera que, ainda assim, “[...] o homem como ser prático que, inclusive em sua alienação, se faz a si mesmo com seu próprio trabalho, isto é, se autocria *em e pela* produção”⁵³ (VÁZQUEZ, 2007, p. 126).

O destaque do autor a respeito da ocorrência do processo de criação e produção humanas, mesmo de forma alienada, nos leva a refletir sobre o papel da educação de elucidar o processo histórico da práxis com a finalidade de resistência às formas históricas de dominação, como enfatiza Adorno. O processo infindável de criação e autocriação humana resulta no “[...] mundo objetivo” (VÁZQUEZ, 2007, p. 127), o qual demonstra que apenas o homem impulsiona a produção visto que cria novas necessidades. Na produção alienada temos um modo particular de objetivação e, mesmo assim, o sujeito social se autoproduz.

Trata-se da reprodução social de formas de alienação a partir da estrutura social, referente ao modo de produção da vida material e simbólica, sendo que ambas assumem os moldes da forma mercadoria, como exposto sobre a Indústria Cultural, de acordo com a visão da Teoria Crítica. A socialização do sujeito nas instituições sociais reflete processos de objetivação e subjetivação, ou seja, a relação entre a atividade humana na

⁵² Conforme a discussão realizada por Ranieri (2006) exposta na nota anterior.

⁵³ Isso revela a relação entre as dimensões universal e particular do conceito de trabalho. Em sua dimensão universal o trabalho como relação autopoiética do homem com a natureza existirá sempre; na forma particular, capitalista, ele torna-se trabalho alienado, mas ambas seguem existindo.

realidade concreta e a consciência constituída, ocorre de modo dialético. Adorno (1986) questiona o aspecto da consciência de classe ligada ao pertencimento a uma determinada classe social no capitalismo tardio, por meio da análise sobre o avanço do processo de industrialização. Para o autor “[...] a existência social não gera, de modo imediato, a consciência social” (ADORNO, 1986, p. 66). O processo tecnológico arraigado à produção e reprodução da vida, retroalimenta-se nas relações sociais e os sujeitos são integrados. As relações de troca no capitalismo, cuja ideologia de pretensa justiça e liberdade prevalece, é a estrutura em que se constitui a consciência dos indivíduos. Por isso a escola deve considerar radicalmente aquilo que Adorno chama de “realidade extrapedagógica” e de que modo essa realidade se infiltra nos processos educativos escolares sob a forma de demandas, ideologias e tecnologias.

Devemos refletir sobre as inúmeras mediações existentes na configuração particular da realidade e a dialética com a forma universal trabalho e o processo histórico que o converteu em atividade alienada. Constatamos um distanciamento cada vez maior entre a produção global da riqueza e do saber e as possibilidades dos sujeitos se apropriarem desta realização, mediante sua práxis.

3.9 PRÁXIS, CONHECIMENTO E REALIDADE

A objetivação não está relacionada apenas ao caráter alienado do trabalho e é necessário refletirmos sobre o estranhamento entre a relação sujeito e objeto do ponto de vista ontológico e gnosiológico. A relação entre homem e natureza é consubstanciada ao cunho universal da relação, uma vez que o conhecimento está vinculado ao ser humano e este produz objetivações do mundo natural, gerando objetos materiais e culturais. Ocorre um processo de humanização da natureza por meio do trabalho, de modo que se permite “[...] integrar a natureza no mundo do homem, fazer com que a natureza perca seu estado de pura natureza *em si*, para converter-se em natureza humanizada, ou natureza para o homem” (VÁZQUEZ, 2007, p. 129).

Nesse sentido, o processo de trabalho social, no qual o momento teórico nos permite “projetar” os objetos que serão objetivados pelas ações e operações humanas, converte o mundo natural em humano. A atividade humana no decurso socio-histórico de transformação da natureza modifica-se conforme a invenção de instrumentos de trabalho

e de ferramentas simbólicas e suas decorrentes modificações nas próprias relações sociais, forjando novas subjetividades e realidades.

Segundo Vázquez (2007) o avanço da técnica incrementou a indústria e humanizou a natureza. A relação alienada do homem com a natureza, caracterizada pela concepção de exploração de recursos naturais para suprir as necessidades humanas, está em relação direta com o processo de alienação pelo trabalho.

[...] Quando a natureza não tem para ele [homem] um caráter antropológico, seu conhecimento necessariamente também não o tem. O homem, ausente da natureza, deixa de estar presente na ciência natural. A divisão ou cisão entre o homem e a natureza, na relação alienada do primeiro com respeito à segunda, determina a divisão ou cisão entre as ciências naturais e humanas. Só quando a relação prática entre o homem e a natureza assumir um caráter verdadeiramente humano – como práxis produtiva criadora, não alienada – surgirão as condições para unir as ciências naturais e a ciência do homem sobre uma base comum antropológica (VÁZQUEZ, 2007, p. 132).

Vázquez (2007) vislumbra a universalização da práxis produtiva criadora com o fim da sociedade de classes⁵⁴ e a base comum antropológica entre Ciências da Natureza e Ciências Humanas possível apenas nessa situação. Ponderamos que a Teoria Crítica da Sociedade enfatiza a necessidade de compreensão da práxis social e dos obstáculos existentes para a transformação da realidade e emancipação humana, sem projetar como seria a situação social de liberdade. Para a Teoria Crítica, a técnica incrementou a dominação, radicalizou a alienação e destrói, sistematicamente, a natureza. É fundamental a discussão entre os diferentes ramos científicos, principalmente sob o aspecto ético, no presente, pois formas de resistência à situação de destruição devem compor o conhecimento humano, como possibilidades criativas e criadoras.

A atividade humana acontece na realidade concreta sendo o pensamento constituído a partir dessa concreticidade, portanto, se considera algo verdadeiro ou falso, não na ideia em si, mas pela relação desta com o mundo. Vázquez (2007) desenvolve os questionamentos feitos por Marx a respeito da práxis como critério de verdade. O filósofo

⁵⁴ O autor enfatiza a filosofia da práxis sob a ótica marxista da revolução proletária para se atingir a práxis produtiva criadora, não alienada, o fim do capitalismo, como um processo inexorável. No presente trabalho consideramos a concepção da Teoria Crítica da Sociedade de emancipação pela via da negatividade, de romper o retorno à barbárie, como uma possibilidade presente e a teoria como perspectiva de compreender os obstáculos à emancipação. A visão de revolução como “freio de emergência”, segundo a visão benjaminiana, de se frear o “progresso” e a conseqüente degradação do meio-ambiente, desde que não concebida dogmaticamente, seria algo crível. Além disso, a ideia de um processo inexorável remete a concepções positivistas da história, que se infiltraram em algumas das leituras marxistas, mas que são radicalmente questionadas pela Teoria Crítica.

considera que o pensamento descolado da realidade está relacionado à escolástica⁵⁵ e não se pode atribuir a verdade de algo apenas teoricamente. Desse modo se constituiria a ideologia, visto que um sistema de falsas ideias é construído nessa mesma realidade.

A práxis é uma “[...] atividade real, material, adequada a fins” (VÁZQUEZ, 2007, p. 146), portanto, o aspecto teleológico⁵⁶ é inerente à ação humana e a finalidade das atividades depende do conhecimento sobre a realidade. A realização da atividade deve ser interpretada na relação entre o conhecimento teórico e os fins almejados, como critério de verdade. Porém esta não pode ser vista como um ato pragmático e simplista, pois a constatação direta dos resultados não basta.

[...] a prática não fala por si mesma e os fatos práticos – como todo fato – têm de ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido à observação direta e imediata, ou a uma apreensão intuitiva. O critério de verdade está na prática, mas só é descoberto em uma relação propriamente teórica com a própria prática. [...] a concepção da prática como critério de verdade opõe-se tanto a uma concepção idealista do critério de validade do conhecimento, segundo a qual a teoria teria em si mesma o critério de sua verdade, como a uma concepção empírica segundo a qual a prática proporcionará na forma direta e imediata o critério de verdade da teoria. Tal é o papel da prática como critério de verdade, independentemente das formas específicas que possa adotar nas diferentes ciências, assim como das limitações de sua aplicabilidade que impede que façamos dela um critério absoluto de verdade (VÁZQUEZ, 2007, p. 146/147).

Esse aspecto é importante ao pensarmos a relação pedagógica que enfatiza a práxis, pois a teoria fundamenta a interpretação da realidade e a educação é uma atividade teleológica. Trata-se de um processo complexo e não direto, que deve ser compreendido e almejado a partir das finalidades educacionais coadunadas com as atividades propostas pela Pedagogia da Alternância. Enfatizamos a citação do autor “[...] o critério de verdade está na prática, mas só é descoberto em uma relação propriamente teórica com a própria prática” (VÁZQUEZ, 2007, p. 146) para refletirmos sobre a práxis na Pedagogia da Alternância. Esta prática a que se refere o autor não é o dado empírico e nem uma

⁵⁵ “[...] pode-se chamar de Escolástica qualquer filosofia que assuma a tarefa de ilustrar e defender racionalmente determinada tradição ou revelação religiosa. Para isso, via de regra, essa Escolástica lança mão de uma filosofia já estabelecida e famosa; de tal sorte que, nesse sentido, a Escolástica é a utilização de determinada filosofia para a defesa e a ilustração de determinada tradição religiosa [...]. Nesse sentido genérico são muitas as Escolásticas, tanto na Antiguidade quanto no mundo moderno: na Antiguidade o neoplatonismo, o neopitagorismo, etc.; na Idade Média, a filosofia dos árabes e dos judeus; no mundo moderno, são escolásticas as filosofias de Malebranche, de Berkeley, da direita hegeliana, de Rosmini, de muitos espiritualistas, etc.” (ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia, p. 345).

⁵⁶ “TELEOLOGIA [...] Este termo foi criado por Wolff para indicar ‘a parte da filosofia natural que explica os fins das coisas’ (I.og., 1728, Disc. prael., § 85). O mesmo que finalismo” (ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia, p. 943).

subjetivação alheia ao mundo concreto, mas o particular visto pelas múltiplas mediações existentes.

O conceito de práxis na concepção marxiana de que à Filosofia cabe um papel transformador, conforme a Tese XI das *Teses sobre Feuerbach*: “Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se porém de modificá-lo” (MARX, 2002, p. 3). A transformação proposta por Marx implica na compreensão da realidade por meio da reflexão teórica que parta da compreensão das relações de produção na sociedade e a necessidade de modificá-las. Adorno (2008) chama atenção para a necessidade de contextualização das teses escritas por Marx em um momento em que havia a expectativa de um processo revolucionário, diante das condições de trabalho da classe operária⁵⁷.

Nossa intenção em trazer essa reflexão sobre o papel transformador da Filosofia, desde que contextualizado historicamente, é apontar a necessidade da reflexão teórica para a modificação da consciência, como fundamento da educação escolar. A Filosofia que parte das relações concretas de existência projeta a necessidade de crítica às relações de dominação. Ações cotidianas fundamentadas em teorias que vislumbrem a emancipação humana estão no escopo da Teoria Crítica da Sociedade.

Vázquez (2007) ressalta que o filósofo não exclui a importância da teoria, mas que esta deve estar imbricada com a práxis.

[...] A filosofia é filosofia da transformação do mundo; é teoria da práxis, no sentido de teoria – e, portanto, compreensão, interpretação – que torna possível sua transformação. Rejeita-se a teoria que, isoladamente da práxis, como mera interpretação, está a serviço da aceitação do mundo. Reconhece e eleva até o mais alto nível aquela que, vinculada à práxis, está a serviço de sua transformação. A teoria assim concebida se torna necessária, como crítica teórica das teorias que justificam a não transformação do mundo e como teoria das condições e possibilidades da ação. Assim, portanto, nem mera teoria nem mera práxis; unidade indissolúvel das duas. [...] trata-se de transformar com base em uma interpretação (VÁZQUEZ, 2007, p. 151).

⁵⁷ Ao demonstrar as circunstâncias em que Marx escreveu as teses, Adorno enfatiza a historicidade como um aspecto central na Sociologia. “Que após essa possibilidade dada não se realizar, Marx tenha sentado durante décadas no Museu Britânico para escrever uma obra teórica de Economia Política, sem se dedicar efetivamente a tanta práxis assim, isso não é uma mera questão de acaso biográfico, mas expressa também justamente um momento histórico” (ADORNO, 2008, p. 337).

A visão de Vázquez (2007) diverge da interpretação de Adorno sobre a relação entre teoria e práxis, sendo importante salientar para a contextualização teórica da presente tese. Trazemos essa visão para problematizar o aspecto histórico da práxis, pois a transformação da realidade depende de um diagnóstico do particular.

Para Adorno (1995a) a relação entre teoria e práxis é de descontinuidade, não há identidade direta e absoluta entre estas, sendo, ao mesmo tempo, interdependentes. Este aspecto é importante diante da conversão da práxis em mediação total da forma mercadoria. A unidade entre teoria e práxis é rejeitada pela Teoria Crítica.

[...] a teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disto, nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela [...] O dogma da unidade entre teoria e práxis é, em oposição à doutrina a que se reporta, dialético: ele capta simples identidade ali onde só a contradição tem chance de ser frutífera (ADORNO, 1995a, p. 227).

A teoria da práxis enquanto fundamento para a compreensão e interpretação do mundo, que possibilita o diagnóstico da realidade é um aspecto essencial da teoria da Pedagogia da Alternância, de acordo com as finalidades educativas de formação integral e desenvolvimento do meio. Estas devem ser analisadas de forma contextualizada e não ideológica. A compreensão da realidade é um processo que deve ser mediado por educadores, sujeitos mais experientes que alunos, cujo conhecimento teórico deve orientar a reflexão sobre a práxis para a modificação da consciência alienada. Esta visualização é apontada diante das dificuldades de rompimento das estruturas sociais vigentes.

A teoria relacionada a práxis, em todas as áreas do conhecimento, em termos figurados, não é espelho da realidade, mas uma lente para se enxergar a realidade e vice-versa, ou seja, há uma interdependência entre uma e outra. A teoria deve ser refletida no contexto socio-histórico, de modo dialético, resultado do processo histórico e do momento determinado em que é criada ou requerida, ou seja, o entendimento do movimento da relação entre teoria e práxis é o

[...] da virada qualitativa, não da transição, muito menos a da subordinação. Elas estão em relação de polaridade entre si. Precisamente aquelas teorias que não foram concebidas com vistas à sua aplicação são as que têm maior probabilidade de serem frutíferas na prática (ADORNO, 1995a, p. 227/228).

Esta é uma visão oposta ao utilitarismo de que a teoria visa um fim determinado, de que sempre “sirva para alguma coisa”, enfim, que tenha identidade direta com a práxis. Na educação essa concepção está em voga, sendo fundamental refletirmos sobre o papel da Pedagogia, no sentido de pensá-la não como mera prática, mas sim como relação entre teoria e práxis, com finalidades educacionais definidas e com meios relacionados aos fins.

Desse modo, Adorno direciona a análise para a impossibilidade de uma aplicabilidade direta da teoria na práxis, mas como um modo de compreender a realidade, em seu determinado momento e contexto, levando em conta as particularidades.

A práxis é a fonte de onde a teoria extrai suas forças, mas não é recomendada por esta. Na teoria, ela aparece meramente, e mesmo de maneira necessária, como ponto cego, como obsessão pelo criticado; nenhuma teoria crítica pode ser desenvolvida nos aspectos particulares sem sobrestimar o particular; mas, sem a particularidade, ela seria nula. Enquanto isso, o ingrediente de ilusão que isso implica previne contra as transgressões em que ele continuamente se amplia (ADORNO, 1995a, p. 229).

Adorno enfatiza que a teoria deve estar contextualizada à realidade particular, por via da negatividade, sempre realizando a crítica e não prescrevendo o que deve ser feito na práxis. A educação é um exemplo de que a realidade do estudante, a singularidade, tem relação com um contexto mais amplo, sendo necessário estabelecer o movimento entre o particular e o universal, como já pontuamos. A questão crucial para a teoria da práxis é compreender a configuração do particular da forma do trabalho social, pois ela tem precedência sobre o que se passa nos casos singulares e é ela que dá forma concreta ao universal.

A relação entre a base socioeconômica para a formação da ideologia é ressaltada como demonstração de que a concreticidade das relações sociais determina as ideias. “As forças produtivas determinam as relações de produção que, por sua vez, condicionam as formas ideológicas e o Estado” (VÁZQUEZ, 2007, p. 154). A objetivação pressupõe a relação entre sujeito e objeto e requer a compreensão dos aspectos subjetivos do objeto, visto que a práxis pressupõe essa dialética.

3.10 RELAÇÃO ENTRE SUJEITO E OBJETO

Para Adorno (1995a) os termos Sujeito e Objeto, em definições individualizadas, seriam aporéticos e a prioridade deve ser dada àquilo a que se referem e não à definição, ou seja, “[...] requer-se refletir precisamente sobre a coisa mesma, a qual é recortada pela definição com vistas a facilitar seu manejo conceitual” (ADORNO, 1995a, p. 182). Trata-se do princípio da primazia do objeto. Aspectos histórico-filosóficos devem ser considerados na análise crítica, por isso pensamos no sujeito cognoscente que entra em contato com um objeto.

A separação entre sujeito e objeto na teoria do conhecimento, segundo Adorno (1995a) é verdadeira e falsa

[...] verdadeira, porque no domínio da separação real consegue sempre expressar o cindido da condição humana, algo que surgiu pela força; falsa, porque a separação que veio a ocorrer não pode ser hipostasiada nem transformada em invariante. [...] É verdade que não se pode prescindir de pensá-los como separados; mas o *psêvdos* (a falsidade) da separação manifesta-se em que ambos encontram-se mediados reciprocamente: o objeto, mediante o sujeito, e, mais ainda e de outro modo, o sujeito, mediante o objeto. A separação torna-se ideologia, exatamente sua forma habitual, assim que é fixada sem mediação (p. 182/183).

O autor aponta a cisão humana na sociedade capitalista e as diversas formas de interpretação filosófica que mantêm a separação entre sujeito e objeto como se fossem independentes, como uma ideologia. O processo pedagógico deve ser compreendido como mediação entre os alunos e a práxis social, pois a mera ação do sujeito cognoscente sobre o objeto, sem a compreensão da reciprocidade, consiste em reprodução da estrutura vigente. Conteúdos escolares podem ser trabalhados como forma de resistir à mediação total da forma mercadoria que assume a sociedade capitalista.

A pretensão de preponderância do sujeito, como um ser absoluto, revela a não consideração da situação humana objetificada no capitalismo, tendo como consequência a redução dessa relação ao sujeito psicológico, portanto, uma visão reducionista e ideológica. O próprio pensamento humano é social e a relação entre o particular e o universal, no sentido de compreender as características humanas, deve ser contextualizada socio-historicamente. A concepção do sujeito transcendental é alheia à realidade, o que reflete a estrutura social, na qual “[...] expressa-se fielmente a primazia das relações abstratamente racionais, desligadas dos indivíduos particulares e seus laços concretos, relações que têm seu modelo na troca” (ADORNO, 1995a, p. 186).

Podemos pensar nessa relação com a práxis alienada, pois o sujeito que realiza suas ações de modo descolado da realidade, sem a compreensão da práxis social, mantém-se alienado no processo de exploração capitalista, fato que demonstra a racionalidade fundamentada na forma de troca. Isto reflete-se em práticas pedagógicas que concebem a construção do conhecimento pelo sujeito particular como algo intrínseco, independentemente das determinações socio-históricas da realidade concreta, e em concepções que consideram que a “inteligência prévia” do sujeito particular é um pré-requisito para aprender.

A separação entre sujeito e objeto, em que se desconsidera as múltiplas determinações do objeto, o “[...] realismo ingênuo” (ADORNO, 1995a, p. 187), é outra interpretação filosófica que deve ser contextualizada. Para o autor esta concepção é “[...] produto de uma falsa abstração e já constitui um elemento da coisificação” (idem). Trata-se de um processo de externalização da consciência coisificada e não pressupõe os aspectos subjetivos do próprio objeto, visto que o conhecemos por meio da atividade.

Concepções pedagógicas que embasam a Pedagogia da Alternância que destacam a realidade sem considerar a mediação entre sujeito e objeto e a estrutura social em que se constitui a vida concreta, não possibilitam a autorreflexão crítica à medida que apresentam uma visão dicotômica.

Segundo Adorno (1995a) deve-se levar em conta os aspectos subjetivos do objeto e a objetividade do sujeito, que é quem impõe as determinações daquele. A primazia do objeto sem atribuição de subjetividade “[...] é exatamente reflexo da subjetividade abstrata: somente esta torna o outro igual a si através da abstração” (ADORNO, 1995a, p. 188/189). A dialética no processo de objetivação e subjetivação nos leva à compreensão da materialidade da vida social e a constituição subjetiva nesse contexto.

A relação entre conhecimento e a subjetividade é abordada por Adorno, como crítica ao culto do espírito em sentido abstrato.

É preciso trazer de volta o próprio sujeito à sua subjetividade; seus impulsos não devem ser banidos do conhecimento. A consciência de um defeito, o da limitação do conhecimento, é transformada, para se poder melhor suportá-la, em uma vantagem. O narcisismo coletivo esteve em ação. Mas não teria podido impor-se com tal estringência, não teria podido produzir as filosofias mais imponentes, se não tivesse uma base verdadeira, embora distorcida. Aquilo que a filosofia transcendental exaltou na subjetividade criadora é o cativo do sujeito em si, oculto para ele mesmo (ADORNO, 1995a, p. 191).

O autor ressalta que devemos compreender esta forma de pensamento na História da Filosofia, de modo contextualizado, questionando a universalidade do sujeito na visão idealista, presente desde a antiguidade, mas, que no mundo moderno assume outra dimensão. Atribuir liberdade ao indivíduo cognoscente na realidade capitalista é uma ilusão. Esta forma de pensamento é ideológica, pois naturaliza a consciência e mantém a estrutura vigente, o *status quo*.

Adorno (1995a) questiona a forma de pensamento constituída em relações de troca, em que o lucro a determina e não se pensa na “[...] coisa mesma” (ADORNO, 1995a, p. 193). Desse modo, o conhecimento fica reduzido a cálculos do seu rendimento. Para o autor a relação entre sujeito e objeto deve estar condicionada à História e ao conhecimento, em sentido reflexivo crítico e considerada a experiência do sujeito. Sob este prisma retomamos o aspecto da práxis nas relações materiais estranhadas e à necessidade da ampliação da consciência do indivíduo sobre sua própria coisificação e das relações engendradas na sociedade administrada.

Ao considerar a espécie humana em sua história, Adorno (1995a) questiona a concepção de sujeito transcendental, ressaltada pela Filosofia Idealista.

[...] os homens, segundo tese de alguns biólogos modernos, nascem muito menos aparelhados que outros seres vivos, não podem conservar sua existência senão por meio de um trabalho social rudimentar, isto é, associados; o ‘*principium individuationis*’ lhes é secundário, hipoteticamente, uma espécie de divisão de trabalho biológica. É inverossímil que, no princípio, tenha surgido, primeiro, arquetipicamente, um homem individual (ADORNO, 1995a, p. 200).

Esta evidência demonstra a construção histórica da crença na individualidade e o espírito absoluto como ente livre na sociedade capitalista, não levando em consideração o processo de desenvolvimento da espécie e do próprio homem como indivíduo. A relação entre Sujeito e Objeto não é um dado natural e ideologias que fundamentam a divisão do trabalho como uma necessidade de “união de indivíduos”, desde os primórdios da humanidade, ignoram a construção social.

Os instrumentos criados são mediadores da relação entre o homem e a natureza e são aperfeiçoados ao longo da história, revelando o grau que a humanidade atingiu em termos de “[...] desenvolvimento de sua força de trabalho e de seu domínio sobre a natureza” (VÁZQUEZ, 2007, p. 227). A produção de ferramentas é elemento essencial do trabalho humano e agrega-se ao processo alienado do capitalismo. A automatização

pressupõe formas de trabalho cujo significado político deve ser refletido, conforme pontuamos por meio da visão de tecnologia proposta por Marcuse. O uso de técnicas implica em eficiência no domínio da natureza e opera como ideologia.

A tecnologia presente na produção agrícola é um fator a ser considerado pela Pedagogia da Alternância. A existência de produtos da indústria de agroquímicos ou adubação orgânica, uso de maquinário ou a produção rudimentar de alimentos, sementes modificadas geneticamente ou sementes crioulas, por exemplo. O desenvolvimento de técnicas de trabalho requer a reflexão sobre o processo educacional. Vimos que a concepção de trabalho como princípio educativo implica na consideração do estágio atual em que se encontra o processo produtivo, de base microeletrônica. Devemos aprofundar a reflexão sobre técnica e tecnologia por meio da concepção de Marcuse exposta por Sampaio Júnior (2020).

Ao desenvolver reflexões sobre a obra *Tecnologia, guerra e fascismo* (MARCUSE, 1999), Sampaio Júnior (2020) enfatiza que tecnologia deve ser compreendida como um sistema técnico integrado, um processo social que visa dominação, com um papel político. A visão de neutralidade da tecnologia é ideológica. Já exemplificamos o uso eficiente da tecnologia no nacional socialismo alemão e outro exemplo seria a comparação entre a produção capitalista e a realidade do leste europeu a partir da revolução socialista. A produção industrial no cenário soviético manteve o processo de trabalho alienado, embora modificasse o consumo, e não resultou em emancipação dos sujeitos. “[...] em ambos os sistemas a racionalidade instrumental se perpetuou e os ideais de liberdade e de pacificação da vida de seus habitantes permaneceram não realizados” (SAMPAIO JÚNIOR, 2019, p. 16). O contexto de guerra fria expressou a continuidade da irracionalidade no desenvolvimento tecnológico, no socialismo e no capitalismo, evidenciando que o modo de produção social define a estrutura, sendo a técnica o fator totalitário da realidade, pois “[...] se torna a forma universal da produção material, ela circunscreve uma cultura inteira [...]” (MARCUSE, 2015, p. 161).

Os sistemas técnicos interferem na autonomia e liberdade dos indivíduos, pois, ao proporcionar o aumento de produtividade e conforto, a relação se torna fetichizada diante

da submissão dos sujeitos aos instrumentos⁵⁸, com a aparência de uma situação natural. A visão de que a tecnologia livraria o homem da dureza do trabalho é ilusória, quando se constata o aumento da exploração sobre o trabalhador, como já pontuamos. O aspecto político do uso dos instrumentos não é questionado, devido à realidade alienada em que vivemos.

A consideração do potencial emancipatório da técnica foi cogitada por Marcuse, porém, ao se observar a incorporação da técnica à vida cotidiana das diversas classes sociais e a aparente liberdade, questiona-se a possibilidade de uma consciência crítica no cenário de alienação (SAMPAIO JÚNIOR, 2019). A criação de novos sistemas está a serviço de uma minoria e o “abismo epistemológico” entre os que detém e aqueles que não dominam o conhecimento tecnológico é um fator a ser discutido na educação escolar.

Sampaio Júnior (2019) pontua uma mútua relação entre tecnologia e sociedade, inclusive por via da invasão dos aparatos tecnológicos além do trabalho, na vida social, cultural e no lazer dos sujeitos, que retroalimenta a engrenagem.

Tecnologia e sociedade estão imbricadas: cada novo avanço tecnológico está para a sociedade assim como a sociedade está para cada novo avanço tecnológico. Assim se mantêm o controle e o domínio das coisas sobre os homens e dos homens sobre os próprios homens (SAMPAIO JÚNIOR, 2019, p. 19).

A reificação das relações sociais se intensifica e determina os afetos, emoções e a subjetividade dos indivíduos, fato que os reduz a consumidores, com perda do potencial de organização da sociedade como cidadãos, visto que a emancipação individual se esvanece e a consciência de classe se torna algo improvável. A relação entre ciência e técnica atua em um sentido destrutivo e depende do modo de condução política.

A tecnologia é um fenômeno tipicamente moderno, entretanto, seus objetivos consistem em administrar, controlar, dominar e perpetuar as relações desiguais de nosso sistema, desse modo, a razão instrumental está pressuposta nos processos tecnológicos aos quais estamos submetidos (SAMPAIO JÚNIOR, 2019, p. 21).

⁵⁸ Os instrumentos atuais têm relação com algo muito mais amplo do que objetos técnicos. A técnica consiste em ampliação e prolongamento das capacidades humanas, de nossa constituição física: braços, mãos, olhos e ouvidos, e está imbricada dialeticamente à tecnologia. A estrutura atual opera por meio de sistemas técnicos, tecnologia, que abrange o processo social no qual as técnicas têm um papel político. Temos como exemplo o maquinário utilizado no agronegócio, com computador de bordo e internet, que implica em conhecimento e produção de objetos técnicos. Os sistemas técnicos justificam politicamente (tecnologia) a sociedade de produção de mercadorias.

O homem passou a dominar a natureza por meio da técnica, ao mesmo tempo que a técnica domina o próprio homem. Este mecanismo se desenvolve no sentido de controle sobre outros homens e isto se institui como aparato tecnológico. A individualidade fica submetida à eficiência, ainda mais comprometida no cenário neoliberal que incute a ideologia da flexibilidade. A racionalidade instrumental ou tecnológica, conforme enfatiza Marcuse (1999), retroalimenta o sistema, desse modo, se intensifica a obediência e a adaptação. Este modo de pensar dos sujeitos é espontâneo e a violência não é explícita enquanto um regime político totalitário, como o fascismo, por exemplo, mas ela está no todo social. Se considerarmos o avanço tecnológico do processo produtivo não seria necessário o dispêndio de energia humana, dirigida tantas horas, ao trabalho. A disparidade entre o poder das máquinas e nossos corpos é uma violência explícita que, em geral, não consideramos, devido à inerência desse tipo de racionalidade na práxis social.

Perde-se a historicidade e o sentido de comunidade, perpetuam-se as relações capitalistas e a heteronomia dos sujeitos, cada vez mais atomizados e com preocupações individualizadas.

Citamos o aspecto do “abismo epistemológico” no cenário atual, portanto, devemos aprofundar a reflexão sobre a práxis relacionada à teoria. Diante do exposto, sobre o aspecto da tecnologia como força política da sociedade atual, é importante que a educação escolar reflita sobre a esfera do particular, como conteúdos a serem ensinados, de que modo resistir à crescente monopolização no campo, enfim, sobre as finalidades educacionais.

3.11 REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO TEÓRICA

A atividade teórica existe na relação com a prática social, pois nesta se encontram sua fundamentação e finalidades. Porém a teoria em si não se constitui em uma práxis, embora modifique “[...] percepções, representações ou conceitos, e crie o tipo peculiar de produtos que são as hipóteses, teorias, leis, etc., em nenhum desses casos se transforma a realidade” (VÁZQUEZ, 2007, p. 232), pois o aspecto material e a finalidade da ação estão ausentes. Teoria relaciona-se à subjetividade do sujeito e à modificação de sua percepção, sendo o aspecto ideativo sobreposto à atividade em si ou à futura mudança.

A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação, mas tanto em um como no outro caso a realidade efetiva permanece intacta. As transformações que a atividade teórica leva a cabo em relação a esta – passagem de uma hipótese a uma teoria, e desta a uma teoria mais fundamentada – são transformações ideais: das ideias sobre o mundo, mas não do próprio mundo. E as operações que o homem leva a cabo para produzir fins ou conhecimentos são operações mentais: abstrair, generalizar, deduzir, sintetizar, prever, etc. que, embora exijam um substrato corpóreo e o funcionamento do sistema nervoso superior, não deixam de ser operações subjetivas, psíquicas, mesmo podendo ter manifestações objetivas (VÁZQUEZ, 2007, p. 233).

Trazemos essa citação para problematizarmos com a relação entre sujeito e objeto, proposta por Adorno (1995a) conforme exposto no item anterior. A visão de Vázquez demonstraria uma falta de dialética, advertida por Adorno. Não podemos negar que realizar operações subjetivas, psíquicas, é algo que acontece em um sujeito vivo, material; mas a própria matéria do pensamento, suas ferramentas simbólicas, são provenientes do mundo objetivo, que determinou também o modo como elas puderam ser apropriadas e experimentadas pelo sujeito. Portanto, o sujeito é também objetivo. Estando essas ferramentas simbólicas em uma sociedade alienada, elas expressam essa alienação, são ideológicas, e, nesse sentido, o mundo objetivo é visto pelo sujeito de forma enviesada, parcial. Os próprios objetos da sociedade alienada são carregados de “subjetividade”, visto que possuem, em si, representações ideológicas. Por isso Adorno (1995a) considera teoria e práxis como polos do movimento de autopoiese humana.

A modificação da percepção pela teoria, conforme salienta o autor, implica em outra forma de consciência, desenvolvida por meio do conhecimento teórico. Que este conhecimento seja fruto de estudos e reflexões fundamentados na realidade concreta e na compreensão da práxis social, contextualizadas socio-historicamente, são aspectos fundamentais para pensarmos o modo como se embasa teoricamente as atividades propostas pela Pedagogia da Alternância. O papel da teoria e sua relação com a práxis, nas disciplinas desenvolvidas no cotidiano escolar, deve ser evidenciado.

Nesse sentido, questionamos as finalidades dos conhecimentos teóricos e da práxis na educação escolar. O sistema capitalista e a sociedade administrada enformam o sujeito para que produza de modo alienado e os conteúdos voltados para o mercado são ideológicos. Sob a perspectiva neoliberal, primam pelo desenvolvimento individual para a qualificação, como por exemplo o empreendedorismo, centrado no ideal de sucesso do

sujeito, que mantém a estrutura vigente e não leva à reflexão crítica, fundamental para a emancipação. A perspectiva exclusivamente individualista do “empreendedor”, ou mesmo o cinismo da expressão “empreendedor social”, ao supor que a ajuda aos excluídos é iniciativa individual, demonstram a ideologia atual. Pedagogias centralizadas no sujeito fomentam e retroalimentam esta visão.

Teorias não são, necessariamente ideológicas, são abstrações, generalizações, extrapolações, etc, mas se são verdadeiras ou falsas depende exatamente de suas relações com a práxis. Na medida em que elas justificam as formas de dominação que nos encaminham à barbárie e à autodestruição, são ideológicas; na medida em que denunciam essa relação perversa elas nos libertam, mesmo que sem nenhuma relação direta com a prática. Podemos exemplificar um conteúdo artístico, que pode não encontrar uma correspondência imediata na práxis e, no entanto, tem o potencial de nos dizer verdades.

Se considerarmos a atividade teórica puramente, sem estabelecer relações com a práxis, esta pode ser negligenciada, resultando em uma oposição entre teoria e prática. O pensamento teórico modifica a consciência do sujeito sobre a realidade sem efetivamente transformá-la, “[...] os produtos da consciência têm de materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato” (VÁZQUEZ, 2007, p. 239).

O conhecimento teórico tem sido relegado em nossa sociedade, prevalecendo a prática, resultando em compartilhamento de opiniões infundadas, informações difundidas sem aprofundamento ou mera reprodução de atos irrefletidos. A supressão da teoria é um reflexo da práxis alienada, fato que demonstra o potencial negativo, no sentido de negar a realidade alienada, da teoria. O império do pragmatismo expressa o desdobramento da práxis alienada. As críticas à teoria devem ser realizadas com ressalvas, pois o que é verdade no plano universal, como o trabalho enquanto atividade teleológica, por exemplo, é lastimável no plano particular, o trabalho precarizado neoliberal. Ao pensarmos de modo análogo à teoria sujeita a práxis, como universal, quando vivemos de modo particular sob a ênfase do utilitarismo, é importante resgatar a teoria. Ela é o refúgio de uma práxis não comprometida com a mera reprodução do mundo falso.

Há outras formas de oposição entre teoria e prática, formuladas enquanto pensamento filosófico pragmatista, que associa a verdade à utilidade e o teórico perde sentido. Vázquez (2007) analisa o Pragmatismo, argumentando que

[...] a verdade aqui é posta em relação com nossas crenças e, além disso, com as crenças que nos são mais vantajosas. A verdade fica subordinada, portanto, a nossos interesses, ao interesse de cada um de nós (VÁZQUEZ, 2007, p. 241).

O autor enfatiza a individualização dos processos sociais, cujas relações entre verdade e utilidade favorecem o sujeito prático, deslocado de sua condição de ser social. Desse modo esvazia-se a relação entre sujeito e objeto, atribuindo-se apenas a finalidade prática do objeto para a satisfação das necessidades imediatas do homem.

A relação entre teoria e prática sob o plano histórico-social deve ser concebida no processo de complexificação das forças produtivas, caracterizada pelo domínio do homem sobre a natureza e a produção de instrumentos de trabalho. A atividade teórica vem se desenvolvendo conforme se eleva o conhecimento científico vinculado às necessidades humanas (VÁZQUEZ, 2007). Esta questão deve ser contextualizada com o pensamento crítico de Adorno e Horkheimer sobre a dialética do esclarecimento. Os autores colocam que a crença em relação ao domínio sobre a natureza, através da ciência, repete a mesma lógica do mito, pois revela a fantasia de onipotência do homem. Articulado a isso, a visão de “progresso” atribuída à racionalidade instrumental em que postulam que “[...] a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41), significa que o esclarecimento não possibilitou que os homens se libertassem da miséria material e espiritual. A sociedade moderna, a partir do desenvolvimento da maquinaria industrial, reifica a humanidade e formata os sentidos para a manutenção da produção.

A relação intrínseca entre o desenvolvimento da ciência e da produção vinculam a teoria e a prática de forma inevitável, o que implica na necessidade de compreensão da práxis. Teoria e prática mantêm “[...] relações de unidade e não de identidade” (VÁZQUEZ, 2007, p. 260) e a teoria pode exercer uma autonomia relativa com a prática, quando se antecipa ao fenômeno, prevendo e projetando idealmente uma operação real. “[...] Sem esse desenvolvimento autônomo de seu próprio conteúdo, a teoria seria, no máximo, mera expressão de uma prática existente, e não poderia cumprir, ela mesma, como instrumento teórico, uma função prática” (VÁZQUEZ, 2007, p. 260). Há um nível de independência da teoria quando esta se adianta à prática e a influencia, como um instrumento, para a compreensão da práxis social. Este processo deve ser compreendido dialeticamente, como polos da atividade humana.

Refletirmos sobre a prática como unidade entre teoria e prática, considerando-se a independência da teoria para se interpretar a práxis social, constitui-se um ponto importante para a Pedagogia da Alternância. Ao pensarmos no educando, a aproximação à realidade, com um olhar crítico reflexivo, requer uma teorização que o embase e, dialeticamente, a experiência em situações concretas que possam atribuir sentido à teoria. O enaltecimento da prática em detrimento da teoria também fragmenta a visão do processo pedagógico.

Os aspectos teóricos relacionados a uma certa autonomia da teoria em relação a prática, requerem alguns requisitos, de acordo com Vázquez (2007):

a) um conhecimento da realidade que é objeto da transformação; b) um conhecimento dos meios e de sua utilização – da técnica exigida em cada prática –, com que se leva a cabo essa transformação; c) um conhecimento da prática acumulada, na forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera de que se trata, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um nível teórico dado, isto é, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente; e d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados prévios, ideais, com a particularidade de que esses fins, para que possam cumprir sua função prática, têm de responder a necessidades e condições reais; têm de tomar conta da consciência dos homens e contar com os meios adequados para sua realização (VÁZQUEZ, 2007, p. 261).

Ao considerarmos, na presente tese, a formação técnica profissionalizante em agropecuária, devemos questionar se o processo contempla o conhecimento da realidade do campo, da técnica compreendida como sistema técnico e seu papel político, o acúmulo de conhecimento teórico sobre a mesma, a finalidade da ação, mesmo que apenas idealizada, visto que pode-se hipotetizar transformações, e a reflexão engendrada. O sentido de prática e técnica deve ser compreendido por meio da mediação tecnológica, que é pervasiva, de acordo com a concepção de Marcuse. Ao referir-se à necessidade de uma certa autonomia da teoria em relação a prática, o autor infere sobre a importância da ampliação da consciência do sujeito, ou seja, uma capacidade de abstração e subjetivação que possibilitem a ampla compreensão da realidade concreta para vislumbrar ou efetuar transformações.

3.12 CONCEPÇÃO DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁXIS

Adorno no texto *Notas marginais sobre teoria e práxis* coloca a relação entre teoria e práxis articulada à relação sujeito e objeto, estando ambas sujeitas à reflexão histórica. Do ponto de vista kantiano a “[...] razão pura prática [...]” (ADORNO, 1995a, p. 202) está esvaziada do objeto, pois a práxis estaria fechada em si diante de uma concepção de que a realidade se mantém, de certa forma, naturalizada, como algo dado, sem contradições e relações de dominação diferenciadas ao longo da história.

Enquanto a práxis promete guiar os homens para fora do fechamento em si, ela mesma tem sido, agora e sempre, fechada; é por isso que os práticos são inabordáveis, e a referência objetiva da práxis, a priori minada. Até se poderia perguntar se, até hoje, toda práxis, enquanto domínio da natureza, não tem sido, em sua indiferença frente ao objeto, práxis ilusória (ADORNO, 1995a, p. 202).

A alusão à tese da *Dialética do Esclarecimento* (1985) é reforçada por Adorno nessa citação, por entender que a racionalidade técnica e a ação irrefletida sobre os objetos, é um processo imbricado à alienação, que tem como uma de suas contrapartidas ideológicas a crença no progresso. Esta crítica está relacionada ao Idealismo, ao Pragmatismo, ao Positivismo e a certas leituras históricas de Marx que confiam no progresso da sociedade rumo ao socialismo como necessidade natural. Ao transpormos à práxis pedagógica, podemos questionar se o educador leva em consideração as contradições da razão iluminista no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, se há explicitação, no conteúdo trabalhado, de que este é o veículo da barbárie no processo de humanização (e desumanização). Além disso, se o educador é capaz de perceber em si mesmo a frieza que é consequência de sua própria humanização (desumanização) em condições alienadas.

Adorno (1995a) reconhece como necessárias as críticas existentes ao pragmatismo norte-americano diante da necessidade de se colocar a utilidade do conhecimento acima da reflexão teórica. Para o autor a ideia de totalidade pretendida com a teoria pragmatista, no sentido de uma apreensão objetiva do objeto, opondo-se à teoria, estaria em xeque, pois, o fato de a práxis possuir um fim em si mesma, nesse caso específico, como se estivesse alheia ao sistema, é o que a mantém inerente a ordem estabelecida (ADORNO, 1995a).

No caso da educação, o filósofo pragmatista John Dewey exerce forte influência sobre a prática pedagógica e é referência fundamental na proposição de métodos pedagógicos que propõem pesquisa da realidade ou execução de projetos. Dewey não

questiona o sistema capitalista e seus processos de dominação e desigualdade e exalta a práxis e o trabalho, este entendido como atividade meramente técnica.

A ação desprovida de reflexão seria a vivência, efêmera, vazia de sentido, característica da incompreensão da atuação do trabalhador na produção alienada. Podemos refletir, por exemplo, sobre a alienação do trabalho no campo quando meramente técnico, sobre o tipo e o modo de produção, o papel do camponês na sociedade e as condições de vida decorrentes da exploração.

Na perda de sentido da sociedade administrada “[...] a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada” (ADORNO, 1995a, p. 203/204).

Ao separar a práxis do conhecimento, a subjetividade torna-se abstrata e o sujeito permanece em um mundo de aparência, pois, de acordo com a proposição cartesiana, a racionalidade levaria à certeza do entendimento do objeto, caracterizando uma relação de identidade direta entre sujeito e objeto. “O espírito burguês reúne a autonomia e a aversão pragmatista pela teoria tão antinomicamente quanto a sociedade que o sustenta” (ADORNO, 1995b, p. 204). A ausência de pensamento nessa realidade é exemplificada por Adorno com as palavras “[...] industriiosidade [Betriebsamkeit] e ocupação [Geschäftigkeit]” (ADORNO, 1995a, p. 204), tão proferidas e valorizadas na sociedade administrada.

A valorização da ação em nossa sociedade é evidente, até como pressuposto moral, pois a concepção do “trabalhador produtivo e flexível” invadiu até as concepções pedagógicas. O distanciamento da teoria, a simplificação do processo ensino-aprendizagem e a valorização das inovações pedagógicas, proporcionam a reprodução do modelo estabelecido.

A reconstrução do mundo pelo Positivismo limita-se a modificações que estejam de acordo com o crescimento econômico, desse modo, mantendo a mesma estrutura social. O pragmatismo coloca a teoria como ineficaz e a práxis como independente, fato que Adorno questiona.

[...] Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica esse ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estringente e obrigatório em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito,

a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático (ADORNO, 1995a, p. 204/205).

O pensamento descolado da realidade, comum às filosofias que desconsideram a práxis, também é criticado por Adorno, como o caráter de classe dos pensadores idealistas e daqueles que projetam aspectos do mundo material em uma essência metafísica. A reflexão vazia não produz a verdadeira consciência, como antídoto à semiformação, como o autor propõe. A reflexão considerada ação, teoria como forma de práxis, refere-se à relação concreta entre sujeito e objeto, e à dialética inerente ao processo reflexivo. Ou seja, ela é reflexão sobre a coisa, já que sujeito e objeto, no mundo do trabalho estranhado, estão cindidos. Considerá-los em “unidade indissolúvel” seria também problemático. A indissociabilidade entre teoria e práxis é evidenciada pelo autor e relativizada ao longo da história em função das relações de produção e a conseqüente relação fragmentada entre sujeito e objeto.

Adorno questiona a atribuição de uma época histórica ao distanciamento entre teoria e práxis, normalmente referida ao Renascimento, porém ele coloca este fato como uma manifestação diante do abalo das rígidas estruturas feudais, baseadas em claras hierarquias. “A crise da prática foi experimentada dessa forma: não saber o que se deve fazer” (ADORNO, 1995a, p. 205). A época medieval era caracterizada pela obediência a regras práticas, de acordo com uma sociedade que se sujeitava a esse estado. Com a necessidade de o homem se tornar autônomo, emancipado da ideia de divindade como direcionadora dos atos humanos, o pensamento filosófico passou por uma transição.

Após a modificação desse sistema e a perda de referências em relação às regras preestabelecidas a práxis foi decaindo, nesse cenário de hesitação, e a razão se destacando “[...] entendida como contemplação [...]” (ADORNO, 1995a, p. 205). Adorno atribui como reflexo deste processo, a filosofia kantiana, cuja proposta de “[...] emancipação da razão autônoma [...]” (ADORNO, 1995a, p. 205), tornou-se uma tendência no pensamento filosófico.

A visão de contemplação, como algo etéreo, é uma característica das filosofias idealistas e, na educação, há muito tempo, tem-se debatido sobre o “conteudismo” que não tem relação com a realidade, como um conhecimento que cai no esquecimento. Os teóricos da Pedagogia da Alternância têm refletido sobre esta questão, sendo necessário o aprofundamento sobre a práxis, porque determinados conteúdos “clássicos” são

fundamento para se compreender e criticar a semiformação. A teoria é um refúgio da práxis em uma sociedade que considera que só é útil aquilo que é “prático”, no sentido de ser ajustado às demandas do mercado.

O distanciamento entre a práxis e a “[...] razão pura prática [...]” (ADORNO, 1995a, p. 206) definiu o rebaixamento dessa razão em relação a práxis e uma autorreflexão foi gerada por esse processo. Esta consiste em analisar porque as ações humanas passaram a constituir finalidades que ocasionaram no

[...] abandono da ingenuidade, como passagem para o humano. Quem não quiser romantizar a Idade Média, tem que perseguir a divergência de teoria e práxis até a mais antiga separação entre trabalho físico e mental, provavelmente até a mais obscura pré-história. A práxis nasceu do trabalho. Alcançou seu conceito quando o trabalho não mais se reduziu a reproduzir diretamente a vida, mas sim pretendeu produzir as condições desta: isto colidiu com as condições então existentes. O fato de se originar do trabalho pesa muito sobre toda práxis (ADORNO, 1995a, p. 206).

Adorno critica a concepção kantiana que coloca a razão prática distanciada da práxis, e destaca que o trabalho a define. O processo histórico culminou, na situação particular atual, em uma práxis que se encontra aprisionada a um modo de produção que produz imensa riqueza, mas confina a vida a uma condição de contínua carência. O potencial que a própria práxis produziu nos impulsiona a necessidades muito além da reprodução da vida, mas isso se encontra coibido diante dos entraves impostos pela estrutura criada, por isso o trabalho está alienado. O autor ressalta que a práxis tem potencial para se afastar e se diferenciar do trabalho como atividade de reprodução da vida, incorporando formas de trabalho social ligadas a necessidades outras: estéticas, éticas, filosóficas etc. Esta é uma questão importante para contrapor o viés pragmático da educação.

A separação entre trabalho manual e intelectual, na sociedade burguesa, distanciou ainda mais a relação entre teoria e práxis, sendo que a ideologia presente em uma pseudo intelectualidade dos semiformados reafirma o antagonismo nas relações sociais. O trabalho no campo é um exemplo de atribuição de valor negativo, aquém de sua importância. O questionamento sobre a concepção de trabalho inerente à prática pedagógica e o nível dos conhecimentos desenvolvidos a partir da realidade são aspectos a serem considerados na Pedagogia da Alternância.

O trabalho, que, ao longo da História traz consigo a renúncia ao prazer para a conservação da espécie humana, embora possa, hipoteticamente, ter diminuído de intensidade, demonstra a substituição da práxis por uma suposta liberdade em virtude de outrora a práxis representar sofrimento. Adorno (1995a) atribui a retomada de valorização da práxis a partir da comparação com animais que se organizam em comunidades, como abelhas e formigas, além do esforço de besouros para exemplificar a inversão desse processo através da fetichização da práxis.

Na práxis, o mais recente entrelaça-se com algo antiquíssimo; a práxis converte-se novamente em animal sagrado, assim como, em outros tempos, podia parecer sacrilégio não se entregar de corpo e alma [mit Haut und Haaren] às tarefas de autoconservação da espécie. A fisiognomonía da práxis é seriedade animal; essa desvanece-se quando o talento se emancipa da práxis [...] (ADORNO, 1995a, p. 206).

Ao nos comparar com animais e ressaltar nosso instinto de autoconservação, Adorno, refletindo sobre os primórdios da humanidade, nos remete à nossa própria natureza, seres corporais, com sentimentos próprios e mortais. Além disso, afirma que a práxis que nos elevou além da animalidade, contraditoriamente, nos remete de volta a ela ao nos confinar em situações de carência e necessidade de atividade para a mera reprodução da vida.

O autor demonstra o movimento histórico da práxis, estando associada à ideia de sofrimento, no momento da dureza do trabalho, decorrente da falta de tecnologia, em épocas remotas. Atualmente podemos constatar que o excesso de tecnologia também nos leva à miséria, com o aumento da exploração sobre o trabalhador. Contraditoriamente, o avanço tecnológico poderia livrar o homem do excesso de trabalho e proporcionar condições de igualdade entre as pessoas. Por razões ideológicas isso não acontece e a ideia de trabalhar incansavelmente permanece, sendo amenizada apenas quando o indivíduo “talentoso” consegue exercer uma função “intelectual”, ainda assim este tipo de trabalho também tem seus estereótipos, como uma atividade que não necessita de esforço.

A supervalorização da práxis acaba por afastá-la de sua finalidade, pois ela está circunscrita a uma dialética que consiste na admiração e, simultaneamente, carência de espírito, que corrobora o fascínio, desse modo é transformada em “[...] um programa” (ADORNO, 1995a, p. 207). A imediatez dos fatos e dos problemas que se pretendem

solucionar, de aparente importância, na relação meios e fins, acabam por dissolver a dialética e denotar um tipo de falso humanitarismo, numa atitude vazia de espírito.

A ação irrefletida gera um abismo entre meios e fins, pois não se tem a clareza da finalidade da ação. A práxis educativa é teleológica em sua essência, portanto, o sentido do trabalho “prático” da Pedagogia da Alternância, enquanto meio, deve ser imbricado às finalidades educacionais e formativas. As proposições de atividades e o ponto de partida a partir da realidade concreta, compreendida enquanto práxis social, devem estar articuladas à reflexão teórica, de cada parte do processo e do todo. Além disso, também se pode partir da realidade por meios abstratos, como a arte, por exemplo, e se possibilitar uma associação com a vida social.

O conceito de práxis, segundo Adorno, deve ser estendido ao âmbito político, portanto a discussão inclui a dimensão ética. O autor cita Kant e a proposição de autonomia da razão como preponderância da benevolência, a racionalidade meio-fim, que pressupõe uma universalidade de princípios. Esta concepção refere-se ao

[...] indivíduo como substrato do agir correto que, para Kant, é radicalmente racional. Os exemplos de Kant provêm todos da esfera privada e dos negócios; isto condiciona o conceito da ética da intenção, cujo sujeito, necessariamente, tem que ser o indivíduo singular [...] (ADORNO, 1995a, p. 208/209).

O individualismo burguês vem deteriorando a noção de coletividade, e a discussão sobre o caráter político da práxis se esvanece. A compreensão de indivíduo em sua singularidade ou tomar como referência um “humano genérico” de modo abstrato, não nos possibilita fazer a crítica. Neste cenário, Adorno cita Hegel e a premissa de que o indivíduo tem dificuldades de atingir os fins, mesmo que tenha “[...] vontade pura” (ADORNO, 1995a, p. 209), pois a realidade o limita. A relação entre moral e política presente em Hegel implica na dissolução do aspecto moral e coloca em voga que toda reflexão sobre práxis deve estar articulada à política.

Mas que também ninguém se engane: precisamente na ampliação política do conceito de práxis já está posta a repressão do indivíduo pelo universal. A humanidade [*Humanität*], que não é nada sem a individuação, é virtualmente revogada pela malcriada liquidação desta (ADORNO, 1995a, p. 209).

O conceito de individuação também é polissêmico, havendo diversas vertentes para entendê-lo. Na sociedade moderna, Adorno questiona esse processo devido à busca

incessante pela própria identidade, característica do Liberalismo, presente desde o século XIX. O Neoliberalismo aprofunda a ruptura entre público e privado, comum e individual, exacerbando a importância do indivíduo, ilusória diante do processo de massificação do capitalismo e de sua ideologia. Um dos fundamentos propostos para a Pedagogia da Alternância, por exemplo, o Humanismo Existencial de Mounieur, traz o conceito de personificação aliado à socialização, sendo um exemplo desse mecanismo ideológico. Este autor destaca o desenvolvimento do jovem e a formação de personalidade ligada ao meio social, porém coloca essa realidade de forma naturalizada.

Ao analisarmos a práxis política é necessário ter clareza da relação entre teoria e práxis, pois há um potencial transformador da teoria, visto que possibilita que o pensamento ultrapasse as condições dadas. “[...] Não há pensamento — desde que seja algo mais que um ordenamento de dados e uma peça técnica — que não tenha seu 'telos' prático [...]” (ADORNO, 1995a, p. 210). A racionalidade está presente na práxis política, porém não há uma identidade imediata entre teoria e práxis, assim como na relação sujeito e objeto, são relações mediadas reciprocamente. A dialética adorniana tem como pressuposto: nem pura identidade entre teoria e práxis nem independência entre elas, ou seja, as mútuas mediações devem ser analisadas concretamente.

A imanência do objeto determina a práxis, devendo ser levado em consideração o sistema social, pois nesta relação se dará a real necessidade do objeto, através da teoria. “Práxis sem teoria, abaixo do nível mais avançado do conhecimento, tem que fracassar e, segundo seu conceito, a práxis deveria realizá-lo. Falsa práxis não é práxis” (ADORNO, 1995a, p. 211). A aversão à teoria tem empobrecido a práxis, levando a transformações no mundo sem a devida interpretação.

A passagem à práxis sem teoria é motivada pela impotência objetiva da teoria, e multiplica aquela impotência mediante o isolamento e fetichização do momento subjetivo do movimento histórico: a espontaneidade. Sua deformação deve ser deduzida como uma forma de reação frente ao mundo administrado (ADORNO, 1995a, p. 212).

A ação irrefletida corrobora com a “[...] tendência objetiva de desumanização em curso, também nas suas práticas [...]” (ADORNO, 1995a, p. 212), e não permite uma análise da realidade, que deveria ser aprofundada diante de modismos da sociedade administrada. Isto ocorre na Pedagogia diante do reforço à semiformação que uma práxis não reflexiva provoca.

A relação entre teoria e práxis deve ser historicizada, na associação entre o espírito e o trabalho material, tanto no seu processo alienante quanto ao direcionamento à liberdade. A possibilidade de atenuar o trabalho diante dos avanços tecnológicos seria um processo histórico, porém realizar a separação entre teoria e práxis, seria arbitrário e condizente com a concepção “[...] tecnocrático-positivista, à qual acredita opor-se e com a qual mantém [...] maior afinidade do que se poderia imaginar” (ADORNO, 1995a, p. 213).

Esta concepção filosófica Positivista enaltece a práxis e coloca a teoria como algo a ser superado, mas, ao separar teoria e práxis, a tese da dialética do esclarecimento demonstra o contrário, quanto mais “progresso” maior a barbárie.

Adorno (1995a) indica a possibilidade da práxis superar a barbárie como as que ocorrerem em Auschwitz e Hiroshima, de que a humanidade não permita e não aceite a prática de ações brutais, como continua ocorrendo, sem reação da sociedade. Se a práxis política responder a mesma altura, com violência, o risco de uma vingança irrefletida sobre as forças que levaram ao totalitarismo, sem a devida elucidação teórica e dialética sobre os fatos, levaria a manutenção da barbárie.

A reflexão sobre a dinâmica social deve ser aprofundada através da teoria para a não manutenção da lógica da barbárie, de reações violentas diante da violência. A ação política, práxis, deve atingir todos os âmbitos da sociedade, cabendo à educação a clareza sobre as finalidades educacionais, relacionando teoria e práxis.

Os meios e os fins, na relação entre teoria e práxis, são interdependentes e Adorno analisa as filosofias de Kant, Hegel e Marx, nas quais estas relações parecem tornar-se independentes. “Enquanto servem irrefletidamente aos fins, alienam-se destes” (ADORNO, 1995a, p. 216). O autor enfatiza a necessidade de aprofundamento na reflexão para não cair no ativismo e reproduzir o fetichismo dos meios, comum ao “[...] instrumentalismo burguês [...] porque a reflexão sobre os fins se torna intolerável para o tipo de práxis que lhe é próprio” (ADORNO, 1995a, p. 217).

A reciprocidade entre práxis e teoria favorece o entendimento dos meios e dos fins, estes também inseparáveis, do ponto de vista ético-político. A educação está relacionada a essa concepção, pois toda educação é política. O ativismo está presente na

educação quando propõe a transformação sem levar em conta os processos que medeiam essa finalidade.

A práxis separada da teoria e o conhecimento que se distancia do próprio objeto, são reflexos da estrutura social, tornando-se uma “[...] pseudoatividade” (ADORNO, 1995a, p. 217). Esta tem relação com o modo de produção que enfatiza a técnica e possibilita que os sujeitos tenham a impressão de que a atuação deles seja algo essencial, no entanto, estão inseridos em uma engrenagem em que “[...] a personalização é um falso consolo” (ADORNO, 1995a, p. 217). Do mesmo modo, o ativismo que supõe alterar a estrutura vigente e possibilitar a liberdade e autonomia nessa realidade é ilusório. Por estarem entregues a esse processo, a pseudoatividade realizada por sujeitos práticos provoca sensações de um certo reestabelecimento, através de direcionamentos idênticos aos já institucionalizados, pois a supremacia da técnica possui um forte componente afetivo.

A substituição dos fins pelos meios substitui as propriedades nos próprios homens. *Interiorização* seria a palavra errada para designar isto, porque aquele mecanismo não deixa que se forme uma subjetividade firme: a instrumentalização usurpa seu lugar (ADORNO, 1995a, p. 218).

A subjetividade constitui-se sob a égide da alienação, estabelecida na realidade objetiva, descrita por Adorno como processo de semiformação. O autor recorre à análise psicanalítica sobre a internalização de processos repressivos de modo passivo, demonstrados na obra *Psicologia das massas e análise do ego*, de Freud. As imagens das autoridades interiorizadas “[...] possuem subjetivamente o caráter de falta de amor e de relação com os demais, o caráter de frieza” (ADORNO, 1995a, p. 220). Haveria a repressão dos impulsos e estes se deslocariam para atender as necessidades do mercado, de acordo com a “[...] teoria objetiva da sociedade [...]” (ADORNO, 1995a, p. 218).

Adorno nos remete a teoria de Max Weber, que propõe neutralidade em relação aos valores para se atingir fins determinados, como um exemplo na Sociologia, de afastamento entre teoria e práxis, para demonstrar como a sociedade incorporou, de modo acrítico, esses preceitos de racionalidade. A forma como o autor torna independente meios e fins, como se fosse possível agir de modo neutro, seria ideológico para Adorno. “O processo, profetizado por Weber com manifesto horror, do desenvolvimento da burocracia — a forma mais pura de poder racional — rumo à sociedade de engrenagens

é irracional” (ADORNO, 1995a, p. 222). Mecanismos inconscientes estariam por detrás dessa concepção, como a “[...] identificação com o agressor” (ADORNO, 1995a, p. 222) pois manteriam a estrutura burguesa como um pretexto de tornar a ciência não ideológica, como contraposição ao pensamento marxiano. O autor postula que uma prática que semente visa a autoconservação é irracional, portanto não se constitui, ainda, como práxis. A autoconservação deve ser extrapolada por meio da autorreflexão, indo além da visão de práxis somente como um meio vazio de sentido para atingir fins instrumentais.

Teorias educacionais expressam essa concepção, como por exemplo, no âmbito da gestão escolar, que prevê a burocratização e a racionalidade dos meios educacionais. As avaliações padronizadas e metas a serem atingidas para obtenção de investimentos financeiros ocorrem de acordo com a racionalidade instrumental e, assim, acredita-se que os níveis educacionais se elevarão. A fetichização da técnica pedagógica, expressa por meio da didática, como exposto com a *Pedagogia Negativa* de Gruschka, também demonstra a incompatibilidade entre meios e fins.

Fleck (2017) analisa o texto de Adorno exposto aqui “Notas Marginais sobre Teoria e Práxis”, contribuindo com alguns elementos para a nossa discussão. Ao refletir sobre a relação entre teoria e práxis e a possibilidade de emancipação e auto-determinação dos homens, Fleck (2017) questiona o que impediria esse processo, de acordo com a leitura da Teoria Crítica de Adorno. O autor questiona quais os fatores impeditivos para a remoção de obstáculos para a emancipação a partir do momento que os homens identificam quais são. A liberdade consiste na capacidade de criticar e transformar a realidade e o estado de não liberdade seria a impotência diante da estrutura estabelecida. “[...] Resulta disso um paradoxo, o qual, infelizmente, encontra-se na realidade e não meramente na teoria, segundo o qual para transformar a má realidade já seria preciso a liberdade da qual ainda não se dispõe” (FLECK, 2017, p. 470).

A educação emancipatória deve levar em consideração que a autonomia do educando se desenvolverá como processo emancipatório, em termos de reflexão autônoma, diante das contradições sociais, com a capacidade de autorreflexão crítica, já discutida anteriormente. O autor demonstra o paradoxo entre a necessidade de liberdade para realizar a transformação da realidade e a não liberdade diante das estruturas estabelecidas. A educação deve lidar com os paradoxos e contradições cotidianamente.

A dificuldade em transformar o mundo está ligada ao fator da não liberdade em um mundo falso. Emancipar-se significa libertar-se de algo, originariamente, nas sociedades escravocratas, a emancipação do escravo em relação ao senhor e a conquista da autonomia. Em nossa sociedade Fleck (2017) coloca a posição de Adorno acerca do estado atual.

No caso específico de Adorno, os seres humanos não são livres, autônomos, porque organizam a sociedade de um modo cego, pois estão dominados pelo seu próprio modo de produção, pela forma de racionalidade que lhe é inerente e pelo modo como isso molda suas próprias subjetividades. Em outras palavras, Adorno segue Marx na crença de que aquilo que impede a autonomia dos seres humanos é o *capitalismo* (FLECK, 2017, p. 470).

Por estar arraigado na vida dos homens, o capitalismo tomou uma forma totalitária, que ameaça relações sociais que não estejam submetidas à exploração, pois a dinâmica social o reproduz em todas as dimensões da vida, sem nos darmos conta desse processo. A relação entre meios e fins é invertida, pois, sob o aspecto econômico, a produção passou a ser fim em si mesma, não mais realizada para provir as necessidades humanas e, em relação ao conhecimento, a valorização da classificação passou a prevalecer (FLECK, 2017).

Houve momentos históricos em que a possibilidade de emancipação era real, na visão de Adorno, em que poderia ocorrer a “[...] realização da filosofia [...]” (FLECK, 2017, p. 471), tornando os homens livres e autônomos, sem se submeterem a ordens políticas, econômicas ou religiosas, como na época em que Marx e Engels escreveram o *Manifesto Comunista* e vislumbravam a práxis revolucionária. Como contraponto a esta ocasião, em 1968, quando os estudantes se manifestaram, Adorno considerou um movimento inócuo, principalmente pelo fato de a burguesia ter ampliado o poder para além das relações de trabalho, penetrado na própria cultura e na subjetividade dos indivíduos, principalmente através da indústria cultural, além do fato da integração do proletariado ao sistema (FLECK, 2017).

Esse fato demonstra a visão de historicidade de Adorno, de que cada momento exige uma reflexão particular. As concepções educacionais também possuem suas particularidades relacionadas ao momento histórico, mas devem trazer a historicidade, no sentido de relacionar passado e presente, não apenas aderir ao que está estabelecido no presente.

As formas de ampliar a consciência em direção à “[...] autorreflexão crítica, à autonomia [...]” (FLECK, 2017, p. 485) estão relacionadas a educação e ao engajamento que tenha profundidade na reflexão crítica para o diagnóstico da realidade, através do entendimento da relação entre teoria e práxis. A educação que leve em consideração a sensibilidade do ser humano e superação da frieza presente na sociedade burguesa, em que persistem situações de barbárie ainda hoje, é premente.

Portanto, pode-se dizer que embora Adorno não acredite na possibilidade de uma práxis emancipadora na situação atual, ele advoga claramente um engajamento na resistência à desumanização total. A questão que fica em aberto é se esta práxis contra a barbárie efetivamente consiste apenas em uma resistência ou se ela mesma não contém elementos emancipatórios. Se lutar para que o pior não volte a acontecer pode ser também um meio de se chegar a uma situação melhor. Se mudanças subjetivas exitosas não conduzem, em longo prazo, necessariamente também a transformações objetivas (FLECK, 2017, p. 485).

Fleck levanta a hipótese de uma questão implícita na obra adorniana, de que há diferenças entre “[...] comportamento de resistência e prática libertadora; modos de atenuar e remediar os sintomas do combate efetivo à doença” (FLECK, 2017, p. 485), pois Adorno nos elucida que as ações isoladas parecem ineficazes enquanto esse sistema estiver vigente de forma tão articulada. A proposta da Teoria Crítica, de analisar as contradições da estrutura capitalista para ampliação da resistência e do pensamento autônomo, em diversos âmbitos da sociedade, como um caminho para emancipação, inclui a evidência dos fatos do passado que ainda repercutem na sociedade atual, que não devem ser minimizados. Para o autor, fica clara a posição de Adorno quanto à relação teoria e práxis, pois

[...] se uma teoria pode contribuir, de alguma forma, para a emancipação, não é a que se subordina à prática, tampouco a que muda seu diagnóstico para não chegar a conclusões desesperançadas, mas sim aquela que analisa o que há, da forma mais rigorosa possível, mesmo que chegue aos piores diagnósticos (FLECK, 2017, p. 487).

O diagnóstico da realidade favorece a reflexão, a autonomia e a emancipação dos indivíduos, cabendo à educação aprofundar-se nessas questões.

Pucci (2007) questiona se é possível uma “teoria crítica da educação” a partir da obra de Adorno. Ao tratar sobre o conceito de teoria na Grécia, o autor demonstra que este estava ligado à contemplação, num sentido oposto à prática, como demonstrado por Aristóteles em sua *Ética* em que “[...] identificava-se com beatitude” (PUCCI, 2007, p. 1). A ciência moderna pressupõe a formulação de hipótese a partir de teorias, resultando

em conhecimentos, em um processo fechado em si mesmo, através do controle e da interpretação dos dados, conforme seus preceitos. Pucci (2007) questiona, a partir da posição adorniana, a “[...] concepção de teoria enquanto sistema fechado, corpus acabado de verdades” (PUCCI, 2007, p. 1) por não possibilitar a contextualização histórica e as contradições imanentes à realidade. A reflexão é gerada a partir da “[...] capacidade de refletir negativamente a realidade” (PUCCI, 2007, p. 2) em oposição a uma visão positiva de teoria, que significa uma concepção restrita e reforçadora da estrutura social vigente.

A educação no contexto da sociedade administrada se coloca de duas maneiras: “[...] a teoria que se realiza na especulação, na contemplação; a educação diretamente preocupada com o ‘que fazer’” (PUCCI, 2007, p. 2). As teorias educacionais, no contexto brasileiro, passam por processos temporários e experimentais, direcionados à ação em uma tentativa de superação de fracassos, de modo que “[...] positiva-se a teoria” (PUCCI, 2007, p. 2). Consistem em concepções propositivas que, porém, não interpretam a fundo os aspectos mais decisivos da realidade para transformá-la.

Pucci (2007) propõe um direcionamento para pensarmos a relação entre a teoria e a prática educativa, por se tratar de uma codependência entre esses aspectos e não haver uma identidade direta entre ambas, portanto, é necessário “[...] resgatar a tensão, a relação de polaridade entre as duas [...]” (PUCCI, 2007, p. 2). Desse modo, o autor nos orienta a uma reflexão sobre a relação entre a Teoria Crítica e a práxis educativa.

Há destaques necessários diante do posicionamento da Teoria Crítica sobre a práxis. Esta constata a necessidade de transformação da estrutura social vigente e, ao mesmo tempo, percebe o poder dessa construção e a dificuldade de rompê-la. Na dialética indivíduo-sociedade devemos refletir sobre o domínio das forças sociais sobre o indivíduo e o quanto este é responsabilizado a se libertar desse processo, como se houvesse tal possibilidade (PUCCI, 2007).

Para Pucci (2007), as pretensões de teorias educacionais positivas, que não tensionam questões como “[...] a mediação dialética entre a universalidade e a particularidade dos interesses, entre o social e o individual, a autonomia e a integração [...]” (PUCCI, 2007, p. 3) perpetuam o *status quo*. A ideia de que seja possível que o indivíduo atinja a autonomia e a emancipação, sem o devido questionamento do aspecto totalitário do capitalismo atual, que molda e massifica os sujeitos, torna-se ideológica e não cumpre o objetivo de evidenciar a realidade. Sem a via da negatividade a que se

propõe a Teoria Crítica, estabelece-se um falso diagnóstico, prejudicando a possibilidade de emancipação diante do “[...] presente colapso da formação cultural [...]” (PUCCI, 2007, p. 3).

O fracasso da educação na atualidade deve ser analisado, pois a efetivação do processo educacional que pressuponha a necessária “[...] tensão entre autonomia e adaptação [...]” (PUCCI, 2007, p. 3) parece distante. O contexto atual coloca o conhecimento de modo simplificado, destituído de importância e aprofundamento diante da socialização da semiformação, em que as informações nada mais fazem do que reforçar essa condição. A Teoria Crítica pode evidenciar aspectos da relação entre o singular e o universal “[...] sem negação absoluta de nenhum dos polos e com vistas à possibilidade de conservar o momento dialético de verdade que ambos reivindicam [...]” (PUCCI, 2007, p. 3).

A partir dessas prerrogativas acerca da Teoria Crítica, o autor discorre sobre o ensaio de Adorno – Teoria da Semiformação tecendo considerações sobre a realidade educacional contextualizada à sociedade administrada. Ao questionar o título que Adorno coloca em seu ensaio, Pucci evidencia que é impossível pensarmos em termos de formação cultural do mesmo modo como se idealizava entre os séculos XVII e XIX, portanto a formação cultural deve ser refletida pela via da negatividade. A relação entre formação e semiformação deve ser enfatizada. “[...] Adorno quer marcar bem a contraposição entre formação cultural e semiformação. Não é a metade do caminho em direção àquela, e sim um obstáculo intransponível” (PUCCI, 2007, p. 4).

Pucci (2007) reflete como Adorno refere-se aos valores culturais supostamente inerentes à idealização da formação cultural: “[...] autonomia, liberdade, humanidade e igualdade –, como esses valores foram se despotencializando progressivamente, como se manifestam ideologicamente hoje [...]” (PUCCI, 2007, p. 5), pois a sociedade heterônoma dificulta o desenvolvimento pleno da autonomia. Os processos de adaptação e conformação são intrínsecos à formação do indivíduo, havendo possibilidade de manter a tensão para sair do estado de heteronomia, porém pode ocorrer a “[...] dominação unilateral” (PUCCI, 2007, p. 6) que consiste em não desenvolvimento de uma consciência que promova o pensamento dialético que evidencie as contradições sociais.

Retomamos, a partir das considerações de Pucci (2007), a teoria da semiformação de Adorno, a fim de oferecermos elementos para a reflexão sobre o imbricamento entre

formação educacional, semiformação e práxis. Uma prática pedagógica que se proponha emancipatória, que busque a formação integral dos estudantes e estabeleça a relação entre os conhecimentos teóricos e a prática social, como é o caso da Pedagogia da Alternância, pode recorrer aos princípios reflexivos da Teoria Crítica da Sociedade, para aprofundamento das questões. Porém, como esta mesma ressalta, esta tese não tem a pretensão de enquadrar a prática pedagógica da alternância e sim refletir em conjunto com as teorizações e as experiências já efetuadas.

3.13 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DO CONCEITO DE PRÁXIS

Ao tratarmos a questão da práxis trouxemos a perspectiva de aprofundamento na reflexão sobre a realidade, na relação entre o singular, o particular e o universal, como subsídio para a compreensão da própria práxis dos educadores. O diagnóstico fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade propõe uma reflexão pautada na experiência histórica, por meio da consciência sobre a configuração particular da alienação no modo de produção capitalista atual. Partindo desse princípio, podemos refletir, de modo análogo, sobre a própria prática da Pedagogia da Alternância, que pressupõe a relação entre teoria e práxis. Ao levantarmos a importância das finalidades educacionais, do aspecto ético da práxis, na relação entre indivíduo e sociedade como mediação entre o singular e o universal, devemos ter em mente os obstáculos para que o sujeitos atinjam o potencial de realizar seu trabalho de modo autoconsciente.

Uma relação pedagógica que pressupõe o desenvolvimento de atividades práticas, deve superar o senso comum, sem desconsiderar os saberes tradicionais dos povos do campo, mas deve procurar ampliá-los em direção a uma visão crítica. A estrutura social capitalista e seus meios de disseminação ideológica, por meio da indústria cultural e da própria educação escolar engendram a formação de uma subjetividade alheia a fundamentos teóricos na prática cotidiana, perpetuando o senso comum, a semiformação e a manutenção de relações de dominação.

O comportamento humano, cada vez mais padronizado e acrítico na sociedade capitalista, torna-se um modelo, portanto indivíduos que questionam o estado atual são considerados desviantes pelo senso comum. A elevação da consciência gera ações de resistência na realidade cotidiana e consideramos a emancipação no nível da

subjetividade, desde que se compreenda dialeticamente no processo de subjetivação a partir da realidade concreta, propulsora de mudanças. A práxis reflexiva requer a elevação da consciência sobre os atos cotidianos, ou seja, as atividades pedagógicas devem proporcionar a reflexão teórico-crítica. Não devemos colocar todo conteúdo teórico como ideológico, pois a teoria pressupõe a modificação dos próprios sujeitos, para que estes vislumbrem a transformação da realidade, conforme refletimos sobre a relação entre teoria e práxis e a consciência filosófica sobre a práxis.

Ao discutirmos sobre a consciência comum e a desconsideração da criação humana ao longo da história, devemos questionar se a Pedagogia da Alternância tem propiciado ações refletidas ou utilitaristas. A discussão sobre o trabalho como princípio educativo, por exemplo, conforme foi colocada no primeiro capítulo desta tese, deve ser aprofundada, para que as ações cotidianas consideradas trabalho não sejam meras resoluções de problemas cotidianos. A educação contemporânea associa-se, através de diferentes concepções pedagógicas, a esse pensamento utilitarista. A formação humana ocorre em um contexto mais amplo que o escolar, mas cabe à escola a reflexão sobre a práxis social para proporcionar experiências significativas aos educandos, não necessariamente, atreladas a uma utilidade. Concepções teóricas acerca da vida social são necessárias para uma interpretação crítica da realidade, que não reproduza uma falsa práxis.

Ao refletirmos sobre a Pedagogia da Alternância, por meio da educação técnica profissionalizante, devemos ter em mente as finalidades educacionais e formativas, relacionadas à questão da técnica, da tecnologia e à práxis. As condições de trabalho no campo brasileiro devem ser debatidas sob este enfoque sem dicotomizar as discussões trabalhistas por se tratar do contexto rural, pois a base do processo produtivo é a mesma. A partir da modernidade, as necessidades que impulsionam o desenvolvimento técnico têm relação com os imperativos do capital, de aumento das taxas de lucro e de reprodução ampliada do valor.

A tecnologia compreendida como um sistema político implica em questionar o conteúdo a ser ensinado na escola, refletindo sobre o contraste em termos de acesso a conhecimento tecnológico ou conhecimentos tradicionais, por exemplo, tendo em mente a associação entre poder e conhecimento. Deve-se refletir sobre a maneira de se trabalhar as diferentes disciplinas na Pedagogia da Alternância, como a consideração sobre as determinações socio-históricas e filosóficas das ciências que possibilitem a crítica a

práxis alienada, assim como à relação entre ciências humanas e naturais. O debate sobre a questão da especialização também deve estar presente, pois a proposta de educação profissional articulada à formação integral do sujeito deve considerar a práxis alienada e o cenário de semiformação.

O desenvolvimento tecnológico que vem simplificando o trabalho humano empobrece o pensamento e os sentidos e a adaptação ao *status quo* acontece sem questionamentos. O avanço do conhecimento humano que parte da realidade concreta poderia ser direcionado a finalidades emancipatórias da sociedade, no entanto, pode estar mantendo a estrutura vigente. A crítica deve ser permanente diante do tipo de conhecimento que se cria e qual sua finalidade e essas contradições devem ser evidenciadas na prática pedagógica.

Outra crítica fundamental da dialética do esclarecimento é a destruição da natureza no cerne do capitalismo. Por isso trouxemos as considerações de Vázquez com ponderações, por considerarmos, pautados na Teoria Crítica da Sociedade, que não basta mudar o mecanismo econômico e social, é preciso também pensar o tipo de conhecimento, inclusive anterior ao capitalismo, que dá base à destrutividade. A lógica identitária, por exemplo, encontra na forma-mercadoria sua realização máxima na troca de equivalentes (forma ideológica) mas é anterior a ela, e está na ciência pela matematização do conhecimento. Diante da relação entre homem e natureza em sua configuração atual, alienada, devemos questionar como educar uma consciência verdadeira sobre o mundo. O estranhamento do homem de si mesmo e da natureza é característica da alienação, porém há possibilidade de humanização nessa relação, que partiria da compreensão radical da própria condição alienada. Ou seja, o caráter dialético da alienação deve embasar a discussão da educação escolar.

A relação pedagógica que explicita as questões discutidas possibilitaria o desenvolvimento da autorreflexão crítica, pois a consciência coisificada no capitalismo e a ideologia liberal disseminada pela indústria cultural e meios massivos de comunicação, nublam a elevação da consciência. O campesinato enquanto categoria de análise e classe trabalhadora está imerso nesse jogo de forças e, muitas vezes adere ao discurso do empreendedorismo. Questionamos o papel da Pedagogia da Alternância na formação da consciência a partir das condições materiais de produção da vida.

Outro aspecto a ser considerado é a ação consciente de educadores e educandos no cotidiano, por meio das atividades realizadas em diferentes tempos e espaços educativos, o modo como se interpreta essa realidade, se efetua diagnóstico e se propõe ações. Um plano teórico-prático no sentido de favorecer a crítica proposta pelo materialismo dialético, implica em ações refletidas no mundo, no conjunto das relações sociais, que transcenda o individualismo.

O rompimento com visões estereotipadas, fantasiosas e, atualmente, até delirantes, que colocam os conhecimentos teóricos em xeque, de modo disseminado, é papel fundamental da educação escolar. A teoria fundamentada em uma base falsa significa uma interpretação distorcida da realidade, um distanciamento do conhecimento teórico, que prevalece no senso comum. Se houver o enaltecimento da prática descolada do conhecimento teórico, na educação escolar, reforça-se o pensamento acrítico. A relação entre teoria e práxis deve refletir sobre o tipo de consciência desenvolvida, pois a execução de tarefas com finalidade em si mesma, sem o devido aprofundamento teórico, tem a consciência prática como resultado.

A formação da subjetividade na sociedade capitalista e os desafios da escola ao que Adorno denomina “fatores extrapedagógicos”, como já citamos, a cultura na base do processo de socialização através da indústria cultural, que reforça a semiformação, e a práxis produtiva fragmentada, que configura a formação humana, devem ser ressaltados. Podemos transpor a visão do autor sobre intencionalidade à prática pedagógica, no sentido de propor transformações subjetivas e objetivas, através da consciência sobre a práxis. A proposição de elevação do fator subjetivo e o conhecimento da racionalidade objetiva deve levar em consideração que a racionalidade instrumental, imposta pela estruturação da sociedade industrial, empobrece a subjetividade e a espontaneidade humana.

A consciência da própria consciência significa a ampliação da reflexão sobre processos constituídos ao longo da história, nas diferentes sociedades, sobre determinada prática e a compreensão teórica, das leis que a regem. A consciência sobre a práxis não visa a prática em si mesma, esvaziada de reflexão, portanto há uma intersecção entre a ação e suas finalidades, de modo que o caráter ético-político seja considerado.

4 ESTUDO DE CASO: ANÁLISE DOS OBJETIVOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE CURSO⁵⁹ E DE ENTREVISTAS COM ESTUDANTES E MONITORES

Neste capítulo faremos a exposição e análise dos dados coletados para o presente estudo de caso. Os dados referem-se a um dos itens do projeto político pedagógico do curso, o item “Objetivos” e entrevistas com monitores e alunos. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 4 (quatro) monitores e 4 (quatro) estudantes do 4º (quarto) ano do referido curso. O critério para a escolha dos monitores foi de que a área e o tempo de atuação fossem diversos. Para a entrevista com os estudantes consideramos apenas a disponibilidade para contribuir com este estudo. O número de sujeitos foi aleatório, conforme a possibilidade de termos narrativas e concepções diferenciadas e um material substancial para análise, para que fosse caracterizado um estudo de caso.

A escola é um CEFFA⁶⁰ localizado no Espírito Santo, associado ao MEPES, com a característica de entidade filantrópica/comunitária, sendo que a estrutura de projeto político pedagógico dessa entidade é comum a todas as EFAs geridas por esta. O projeto de curso analisado é do ano 2018.

Optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa em educação que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), pressupõe o contato do pesquisador com o objeto, a forma descritiva, a inter-relação dos dados e a compreensão do processo e da dinâmica interna da situação. Esta metodologia visa o questionamento dos sujeitos investigados sobre as próprias interpretações das experiências e concepções sobre a realidade social em que vivem.

O estudo de caso consiste na investigação detalhada de uma situação ou local específico, com o objetivo de “[...] compreender um fenômeno a partir de seu contexto real [...] e realizar análises amplas e significativas sobre o objeto de pesquisa” (TORMES et al, 2018, p. 19).

⁵⁹A denominação do curso, de acordo com o projeto pedagógico é: Curso Técnico em Agropecuária da Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada de forma integrada ao Ensino Médio.

⁶⁰ O CEFFA que realizamos a pesquisa faz parte do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, MEPES. Manteremos o sigilo, de acordo com o TCLE.

A metodologia de análise documental embasa o estudo do item “Objetivos” do projeto político pedagógico e tem como finalidade ampliar o entendimento do objeto. Este deve ser contextualizado socio-historicamente e complementa as fontes obtidas por meio das entrevistas, no sentido de compor um quadro que permita a confiabilidade dos dados (CECHINEL et al, 2016).

A entrevista permite coletar “[...] dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

O roteiro de entrevistas semi-estruturadas foi pautado no referencial teórico sobre a Pedagogia da Alternância e a Teoria Crítica da Sociedade. O procedimento de exposição e análise das entrevistas deu-se por categorias desenvolvidas a partir do roteiro e dos dados obtidos.

Damos ênfase à interpretação que os sujeitos têm da própria experiência, representada por meio da linguagem. Partido das considerações de Adorno (2008, p. 184), da necessidade de o pesquisador ter “[...] uma relação viva com o objeto”, temos a intenção de proporcionar ao leitor uma aproximação crítica da fala daqueles que experienciam o cotidiano escolar sob os princípios da Pedagogia da Alternância.

4.1 ANÁLISE DO ÍTEM “OBJETIVOS” DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE CURSO

Pretendemos refletir sobre as finalidades educativas da Pedagogia da Alternância, por meio da exposição das pretensões expressas nos objetivos do projeto político pedagógico de curso⁶¹, que devem se concretizar na prática pedagógica. Esta proposição metodológica será realizada mediante a confrontação do item “Objetivos” do PPP com as narrativas dos entrevistados, empregando a análise de conteúdo. O PPP contém as intenções, é um documento histórico, possui particularidades que revelam a estrutura social referente à questão das finalidades educativas a partir dos pressupostos da Pedagogia da Alternância no contexto brasileiro.

⁶¹ Passaremos a usar a sigla PPP para nos referimos ao Projeto Político Pedagógico do Curso.

Abaixo temos o quadro com o material de análise na íntegra para orientação da leitura.

QUADRO 1 – Projeto Político Pedagógico de Curso - Objetivos

2.2. Objetivos

Ao oferecer o Curso Técnico em Agropecuária da Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada de forma integrada ao Ensino Médio, a Escola Família Agrícola, tem por objetivos:

2.2.1. Gerais:

- Assegurar ao jovem do campo, por meio da Pedagogia da Alternância, uma formação básica e integral que propicie o desenvolvimento do pensamento crítico, o protagonismo na busca do próprio conhecimento e a continuidade de estudos posteriores;
- Capacitar o educando com habilidades técnicas, científicas e humanas para atuarem no setor agropecuário, comprometidos com a sustentabilidade ambiental, numa perspectiva de desenvolvimento, capazes de promover a transformação no âmbito da sua atuação.
- Contribuir para a permanência do homem no campo e para a melhoria da qualidade de vida do mesmo, utilizando o potencial econômico da região.

2.2.2. Específicos

- Aprimorar o educando como pessoa humana incluindo a formação ética, cultural, o desenvolvimento da autonomia intelectual e criativa, e o pensamento crítico;
- Preparar o educando para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- Propor condições para que o educando seja capaz de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a empreender;
- Promover a integração teoria e prática da pedagogia da alternância visando a qualificação profissional;
- Possibilitar aos educandos experiências no Estágio Supervisionado permitindo lhes uma vivência no mundo do trabalho;
- Estimular os jovens a permanência no campo, despertando um espírito empreendedor através de projetos sustentáveis: social, econômico, ambiental e cultural;
- Diversificar as formações profissionais básicas para atender às atuais necessidades do mundo rural que vão além do agrícola;
- Despertar no jovem a importância da organização rural, em suas diversas formas: associações, cooperativas, sindicatos, grupos informais, com vista a eliminar os efeitos nefastos da prática individualista;
- Habilitar o educando a desenvolver atividades de gestão rural, observando a legislação para produção e comercialização de produtos agropecuários, a legislação ambiental e os procedimentos de segurança no trabalho;
- Formar profissionais capazes de realizar manejos de forma sustentável, de desenvolver estratégias, de planejar e executar projetos ligados ao setor agropecuário;
- Formar profissionais capazes de realizar trabalhos na área agroindustrial.

Objetivos são *telos*⁶², conjunto de finalidades, uma listagem na qual serão apresentadas metas e proposição de algo a ser efetivado. O curso técnico articulado ao ensino médio significa que o estudante obtém, ao término do curso, o certificado de nível profissional técnico e de ensino médio, tratando-se de um curso profissionalizante.

O ensino médio está incorporado a esse curso técnico em agropecuária, é um processo único, imbricado, portanto pressupõe a educação propedêutica e profissionalizante. Além das disciplinas e do conhecimento do meio profissional, o sujeito pode ter uma formação ampliada em termos de conteúdo de todas as áreas do conhecimento. O caráter propedêutico possibilita uma preparação para ingressar no ensino superior.

O trecho analisado parte do pressuposto de que se aprende uma profissão e as técnicas que dizem respeito à atuação profissional, o que implica em inserção no mercado de trabalho. Ao pensarmos nas finalidades educativas presentes nos objetivos, elas implicam juntar, necessariamente, a ideia de formação educacional com a ideia de trabalho. Devemos pensar nas contradições que decorrem desse fato, pois trabalho entendido como exercício técnico de uma profissão, comporta alienação, conforme explicitamos nas reflexões sobre a práxis no capitalismo.

O primeiro objetivo geral é: “Assegurar ao jovem do campo, por meio da Pedagogia da Alternância, uma formação básica e integral que propicie o desenvolvimento do pensamento crítico, o protagonismo na busca do próprio conhecimento e a continuidade de estudos posteriores” (MEPES, 2018).

A especificação no documento traz um destaque relacionado ao verbo “assegurar”. O acesso à educação ao jovem do campo foi negado em outros momentos históricos e essa intenção coloca a prerrogativa de garantir essa educação. A Pedagogia da Alternância favorece essa salvaguarda, de acordo com o documento.

Há uma perspectiva de desenvolvimento integral do sujeito como uma concepção de finalidade educativa. No entanto, a ideia de uma formação básica integral comporta

⁶²A palavra grega *télos* costuma ser traduzida como meta, fim, finalidade, porém deve ser compreendida além de uma meta a que se dirige uma ação, nem ao fim em que a ação se encerra. “*Telos* é o sentido, enquanto sentido implica princípio de desenvolvimento, vigor de vida, plenitude de estruturação. Assim o *télos*, o sentido de toda ação é consumir a atitude [...]”. (LEÃO, E.C. O problema da poética em Aristóteles. In: _____. Aprendendo a pensar II. Petrópolis: Vozes, p. 156, 1992). Disponível em: <http://www.dicpoetica.letas.ufrj.br>. Acesso em 10 jan/21.

uma certa contradição. Básico é o que é essencial, fundamental, propedêutico, e integral é o que abarca o todo. Integral incluiria o básico. A forma apresentada supõe que a integração do curso técnico ao médio propicie a formação integral.

O pensamento crítico está associado a um pensamento orientado por critérios na formulação de um juízo autônomo. O questionamento nos remete à ética, à relação entre a liberdade e a lei, uma contradição inerente ao processo de formação na sociedade capitalista alienada. Ao possuir um pensamento crítico autônomo o sujeito terá possibilidades, fundamentos do próprio pensamento para, em várias situações, dispor de um juízo, que dizem respeito àquelas situações. Esta reflexão estaria no âmbito “liberal” que privilegia o indivíduo. Uma visão mais social colocaria o sujeito em relação com seus pares e amplia o sentido da formação vinculada ao sentido do trabalho social.

Marx⁶³ desloca a questão da liberdade do âmbito individual para o gênero humano, destacando que o trabalho social e as formas históricas de satisfação das necessidades humanas têm uma relação intrínseca com a liberdade e a opressão.

Adorno, (1995b) enfatiza que a autonomia requer a oposição dos sujeitos à dissolução à massa e “[...] o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 1995b, p. 125). Este processo inclui a consideração de aspectos psicossociais, da dinâmica pulsional e a importância da mediação da autoridade para o desenvolvimento dos sujeitos autônomos.

De acordo com o documento, a ideia de protagonismo no processo pedagógico é a de que o aluno seja ativo na busca por conhecimento, sendo ele próprio o condutor. A Pedagogia da Alternância vai propiciar o desenvolvimento dessa iniciativa. A continuidade dos estudos é coerente com o fato de a educação ser básica, pois a pessoa aprende a lidar com critérios para pensar o mundo, a ter um pensamento crítico, estabelecer juízos e se apropriar de conhecimentos. Isso pressupõe que o sujeito continue buscando, se formando a partir desse curso.

⁶³ Enquanto ente espécie, o homem é o único ser que constrói sua consciência a partir da relação com a natureza, já que transformando-a, transforma a si mesmo. Portanto a atividade vital Trabalho consiste num processo auto-consciente e livre em essência. “O trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, de seu ser, unicamente um meio para sua existência”. (MARX, 2004, p. 6). Desse modo, as relações de produção baseadas na apropriação da força de trabalho humana pelos detentores dos meios de produção acarretam em alienação, pois usurpa o trabalhador enquanto espécie humana criativa e criadora, portanto a própria liberdade é usurpada.

O segundo objetivo geral refere-se a: “Capacitar os educandos com habilidades técnicas, científicas e humanas para atuarem no setor agropecuário, comprometidos com a sustentabilidade ambiental, numa perspectiva de desenvolvimento, capazes de promover a transformação no âmbito da sua atuação” (MEPES, 2018).

Capacitar é tornar alguém capaz de fazer algo. Parte do pressuposto de que o sujeito ainda não está apto e que a Pedagogia da Alternância vai promover esse desenvolvimento para que adquira essa capacidade.

Se pensarmos que “capacitar para algo” implica em um contexto externo e se coloca com a palavra educando, então a pessoa está sendo educada em função de algo que lhe é externo. Capacitar alguém que está sendo educado, que é o objeto de um processo de educação. Se anteriormente tínhamos uma noção de formação, aqui direciona-se à educação, adquirindo o sentido de treinar alguém para algo, adestrar, tornar apto.

“Capacitar com habilidades técnicas” (MEPES, 2018) implica na necessidade de o sujeito aprender o que é uma técnica. A definição de “habilidade” no dicionário⁶⁴ é: “qualidade de hábil”. Se o educando se torna capaz a partir dessas habilidades é uma ideia de desenvolvimento de competência, pois faz com que o sujeito desenvolva algo, mas faz isso em função do objeto. Sob o ponto de vista ético, o sujeito que age subordinado ao objeto, não é propriamente livre para atuar de forma ética. Essa é a conclusão de Aristóteles (2015), cujo argumento é de que a ética é uma atividade do campo da práxis.

O objetivo inclui “habilidades científicas” (MEPES, 2018), que podemos refletir sob o âmbito de investigação, no sentido procedimental, metodológico, também de ações sobre algum objeto, ou seja, a prática da pesquisa. Ao se colocar a palavra habilidade vinculada ao adjetivo científico, o texto parece relacionar o objetivo à capacidade de realizar um procedimento científico, mais do que considerar o conhecimento, o desenvolvimento científico e a ciência em si.

A sequencialidade dos objetivos propõe passos, do simples para o complexo, visto sob uma concepção pedagógica construtivista (no sentido de construção, de que algo tem que ser construído). Ao iniciar o processo de algo mais básico, as primeiras instruções,

⁶⁴FERREIRA, A.B.H. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2004.

há aproximação do sujeito para aquilo que se pretende que ele seja capacitado. A habilidade científica tem o significado de capacitar para fazer algo e ter a clareza do procedimento por trás desse fazer. Esta concepção subentende o domínio de um campo teórico, sem o qual o saber sobre métodos e técnicas não se conecta com as finalidades das ações, conforme discutiremos ao discutir a questão da práxis.

“Habilidades humanas” (MEPES, 2018) também está relacionado ao ato de capacitar, portanto é um outro sujeito que está inferindo sobre esse processo. Habilidades humanas direciona-se à interação, domínio de procedimentos no interior de interações sociais, quaisquer que sejam. O documento sugere um treinamento dessas habilidades, fato que distancia da ideia de formação.

A atuação no setor agropecuário é o objeto para o qual o sujeito é capacitado com as habilidades citadas anteriormente. O verbo atuar, de acordo com a sequência do objetivo “[...] para atuarem no setor agropecuário [...]” (MEPES, 2018), demonstra protagonismo, através da ideia de “saber fazer”, no setor agropecuário. Existe uma atuação, mas parece não ser autônoma.

A ideia de capacitação significa que o educando é concebido como objeto de um processo que tem como finalidade a atuação no trabalho, no setor da agropecuária. Além disso, pensarmos que a natureza desse trabalho hoje é algo relevante, pois sua característica de mecanização e produção de commodities, entre outros fatores, direciona a atuação do sujeito. Essas características demonstram a configuração particular da atividade humana nesse momento histórico e sua condição estranhada.

Os sujeitos devem ser “[...] comprometidos com a sustentabilidade ambiental, numa perspectiva de desenvolvimento, capazes de promover a transformação no âmbito da sua atuação” (MEPES, 2018). Esta questão implica que o educando esteja capacitado para agir no setor agropecuário, com compromisso ético e responsabilização. Este fato determina um condicionante ético moral, de modo que parece cobrar do sujeito a responsabilidade, individualmente. Determina-se um comprometimento, de modo contundente, sem considerar que pode haver fatores impeditivos de sua realização.

A “[...] perspectiva de desenvolvimento [...]” (MEPES, 2018) proferida no documento comporta uma visão de que sustentabilidade ambiental é algo possível nesse contexto, para o desenvolvimento socioeconômico. Não há clareza se poderia haver outra

concepção de desenvolvimento, como comunitário, coletivo ou outras formas de organização camponesa, por exemplo.

Os educandos devem ser “[...] capazes de promover a transformação no âmbito da sua atuação” (MEPES, 2018). Parece haver um poder de ação dado ao educando a partir do momento que ele é capacitado, ou seja, ao final do processo. Isso pressupõe que o educando é capacitado, do ponto de vista das habilidades técnicas científicas e humanas para o setor agropecuário, ou seja, ele é o sujeito sendo pensado em relação à esfera econômica. E também é objeto de um processo educativo, que tem finalidades éticas e críticas pré-estabelecidas, do ponto de vista do desenvolvimento econômico.

O terceiro objetivo geral é: “Contribuir para a permanência do homem no campo e para a melhoria da qualidade de vida do mesmo, utilizando o potencial econômico da região” (MEPES, 2018). Este objetivo está relacionado com os dois anteriores, pois a transformação no âmbito da atuação do educando possibilita a permanência, confirmando o ideário de que o sujeito deve ser formado, ter pensamento crítico e ser capacitado, para atuar em um setor específico, para permanecer no campo.

Este é um objetivo político. Fomentar a vida no campo, tanto do ponto de vista populacional, impedindo que as pessoas saiam do campo, diminuindo o êxodo rural, como possibilidade de melhoria de qualidade de vida, como meio de estimular a permanência. É o campo visto como um valor em si, visto como um valor político. O projeto pedagógico de uma escola é também político, utiliza-se a denominação Projeto Político Pedagógico, por conter um embasamento teórico norteador, porém não é usual existir explicitamente um objetivo político. O verbo contribuir demonstra que não há meios de garantir que o homem do campo lá permaneça e nem que as condições de vida rural melhorem, pois não é um objetivo pedagógico, não está no âmbito da escola e da atuação pedagógica.

O primeiro dos Objetivos Específicos é: “Aprimorar o educando como pessoa humana incluindo a formação ética, cultural, o desenvolvimento da autonomia intelectual e criativa, e o pensamento crítico” (MEPES, 2018).

O significado de “aprimorar” que consta no dicionário⁶⁵ é: “tornar primoroso; aperfeiçoar, esmerar”. Em relação ao sujeito temos uma concepção educativa, mas a ideia

⁶⁵FERREIRA, A.B.H. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2004.

de aprimoramento é formativa, portanto, temos duas concepções conjuntas: de educação e formação. O educando como objeto do ato de aprimorar nos leva a uma noção de modelagem, como se estivesse em estado bruto e precisasse ser lapidado, mas também formado para algo.

A ideia de “[...] aprimorar o educando como pessoa humana [...]” (MEPES, 2018) nos remete a sujeito de direito e uma noção de autonomia, condizente com emancipação. Este objetivo parece realizar uma passagem do educando, em uma conotação passiva, para pessoa humana como sujeito autônomo, emancipado. Este fato demonstra a necessária contradição entre o processo formativo e o educativo, pois para poder chegar a ser autônomo, o sujeito tem que passar pelo processo educativo, que é heterônomo. O educando deve ser aprimorado pela escola porque ele se torna sujeito ao final do processo, de acordo com a discussão teórica sobre autoridade e os processos psíquicos que implicam no atingimento da autonomia.

A continuidade do objetivo: “[...] incluindo a formação ética, cultural, o desenvolvimento da autonomia intelectual e criativa, e o pensamento crítico” (MEPES, 2018), indica que é algo que não havia antes do processo educativo. Se pensarmos formação cultural da pessoa humana, pode estar subjacente a ideia de aprimoramento sobre o que já existe nela, no desenvolvimento daquilo que o sujeito vivencia em seu contexto, como experiências culturais na família e outros contextos sociais, que se aprimoram. Por exemplo, uma família que tenha alguns livros em casa e na escola tem uma biblioteca, a pessoa tem possibilidade de desenvolvimento da leitura.

O conceito de desenvolvimento se diferencia de formação nesta frase, pois há uma separação. O significado de “desenvolvimento⁶⁶”, no dicionário de Pedagogia é: “Termo que designa o conjunto das transformações por que passa o sujeito ao longo do seu ciclo de vida [...]”. Autonomia intelectual e criativa parece ser algo inato que deve ser aprimorado, a partir de um desenvolvimento incluído no processo de aprimoramento, portanto, concebido sob o ponto de vista psicogenético. Refletimos sobre a distinção

⁶⁶“Termo que designa o conjunto das transformações por que passa o sujeito ao longo do seu ciclo de vida, tendo como etapas fundamentais a infância, a adolescência e a vida adulta. Trata-se de um processo com múltiplas dimensões e que depende não só de processos maturacionais e biológicos, mas também de processos educacionais e ambientais. Para os autores comportamentalistas, o desenvolvimento é o produto de um processo contínuo de aquisições cumulativas. Para os autores construtivistas, o desenvolvimento é um processo descontínuo que conhece diversos estádios sequenciais e invariantes que resultam de processos de interação entre o sujeito e o ambiente” (MARQUES, 2000, p. 31).

colocada no documento entre autonomia intelectual e a capacidade de pensamento crítico. A formação ética e cultural poderia pressupor autonomia intelectual e criativa, mas parece haver necessidade de destaque por distinguir a formação vista sob diferentes âmbitos, a partir de aspectos filosóficos, psicológicos e, talvez sociológicos, ao colocar o pensamento crítico enquanto uma categoria política. Este objetivo parece trazer uma dimensão mais educativa do que formativa, visto que a pessoa humana teria a potência de ser e de ter um pensamento crítico, porém como ela está na escola e na condição de educando esse processo necessita ser desabrochado, aprimorado.

O segundo objetivo específico é: “Preparar o educando para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (MEPES, 2018).

O verbo “preparar” parece dar o sentido de aprontar, tornar pronto para algo, dar elementos, dar condições. O educando aparece na condição de objeto da ação da escola e está sendo preparado para algo, portanto a finalidade é externa, o mercado de trabalho. Cidadania é entendida enquanto institucionalidade política no meio em que o sujeito vive. A clareza na definição da categoria trabalho e sua forma social, conforme discorreremos sobre práxis, portanto, é fundamental.

De acordo com o documento, a escola tem que preparar o aluno não só para aprender, mas torná-lo apto a continuar aprendendo, portanto, aprender a aprender. Trata-se de um objetivo, então é pressuposto que o educando deva continuar aprendendo e não basta o que ele aprende na escola, pois esta atinge até certo ponto esse preparo, depois cabe ao educando a continuação.

A continuidade do objetivo de que o educando seja capaz “[...] de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (MEPES, 2018) nos remete a uma concepção instrumental.

Temos uma contradição interna aos objetivos, pois colocam cidadania e trabalho como componentes fundamentais do processo de socialização da sociedade contemporânea, em seguida direcionam-se à produção, deixando cidadania de lado, ressaltando a necessidade de se adaptar, de modo flexível, à dinâmica social. Isso caracteriza a integração do indivíduo à sociedade, a heteronomia, o indivíduo colocado como um apêndice, portanto, trabalho alienado.

O terceiro objetivo específico consiste em: “Propor condições para que o educando seja capaz de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a empreender” (MEPES, 2018).

A ideia de propor condições parece o oferecimento de alguma estratégia, ferramenta, material, um ambiente que propicie a aprendizagem. Surge novamente a concepção de capacitação, de uma capacidade inata que escola ajudará a desenvolver. A aprendizagem pode ser aqui compreendida de modo ativo, porém concebida para que o sujeito desenvolva capacidade em relação a algo externo a este. Temos uma série de “aprenderes” específicos, a palavra aprender aparece cinco vezes no mesmo objetivo.

Conhecer parece estar relacionado a aquisição de conhecimento, mas a uma ideia de método, como por exemplo conhecer técnicas, ações específicas, aprender a conhecer alguns passos para algo, portanto, aprender o método de conhecer.

Aprender a fazer é uma concepção pragmática da educação, tem o aspecto prático, não só teórico ou educativo no sentido de aquisição de conhecimentos abstratos, mas também de aprendizado como “*learnig by doing*”, como propõe Dewey. Este filósofo pressupõe a educação e a experiência como processos imbricados, portanto o “fazer” está atrelado a aprendizagem. Para o autor, este seria um processo evolutivo, que leva à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência, estabelecendo relação entre o abstrato e o concreto (DEWEY, 1978).

O sentido atribuído a aprender a ser é de que o sujeito deve ser instruído para se tornar um ser específico. Desse aspecto decorre uma ideia de conformação, ajustamento, que só se realiza se o sujeito for capaz se conseguir se ajustar, se conseguir se conformar a esse tipo de conhecer, esse tipo de fazer, esse tipo de ser.

“Aprender a conviver” (MEPES, 2018) parece vir no mesmo sentido dos demais aprendizados, um tipo de convivência, uma aprendizagem específica de convivência em um modelo determinado de sociedade, soando artificial. Um ajustamento para algo que não é o geral, o inato, porque o ser humano é um ser social, convive e está inserido na vida em comunidade, em relações.

Em relação a “[...] aprender a empreender” (MEPES, 2018), é algo que envolve um conhecimento, um modo de fazer, um procedimento metódico de conhecimento. Isto implica em uma concepção de ser empreendedor, como um tipo ideal, além de

determinado tipo de convívio. Parece-nos que a finalidade desse objetivo é formar um empreendedor, de modo a ajustá-lo ao mercado.

Este objetivo tem relação direta com o Relatório *“Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”*, liderado por Jacques Delors, de 1996 (DELORS, 1998). O relatório apresenta os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Trata-se de uma proposição liberal, baseada em concepções pedagógicas que não contestam a estrutura capitalista. No objetivo está acrescentado o “aprender a empreender”, fato que demonstra o viés neoliberal do PPP, do sujeito empresário de si mesmo.

O quarto objetivo específico é: “Promover a integração teoria e prática da pedagogia da alternância visando a qualificação profissional” (MEPES, 2018). É um objetivo bem demarcado, que almeja promover algo, dando um direcionamento, um caráter mais concreto.

A palavra integração declara um interesse em relacionar a teoria e a prática por supor que há uma cisão entre estes aspectos. A Pedagogia da Alternância pressupõe a existência dessa cisão, porque tem a pretensão de reintegrar o que foi separado. Sabemos que há uma separação entre teoria e prática na escola “convencional”, mas aqui temos uma proposta pedagógica que pretende reintegrar os dois aspectos e com isso promover uma melhor qualificação profissional. A integração está sendo colocada como valor positivo porque é um objetivo, para que se alcance uma meta específica, formar um trabalhador qualificado.

O quinto objetivo específico é: “Possibilitar aos educandos experiências no Estágio Supervisionado permitindo lhes uma vivência no mundo do trabalho” (MEPES, 2018). Ao analisarmos o verbo possibilitar, temos o significado de dar possibilidade, alternativa, tornar possível experienciar práticas de trabalho. Analisamos que esta é uma finalidade educativa do curso. Trata-se de uma ideia de educação pela via da experiência prática, que é o trabalho.

O aluno ativo terá a vivência no trabalho, ao qual os sujeitos devem estar integrados. A condução do processo para a inserção profissional implica em conhecimento a partir dessa vivência, sob o ponto de vista técnico e de contato com esse contexto. O trabalho concebido como mundo estaria ligado a esfera da produção, que

acompanha a dinâmica, portanto flexível, ao qual o sujeito deve se adaptar. O termo “vivência” dá o tom de experiência prática, na mesma relação estabelecida com aprender a conviver, a conhecer, a fazer (também presente em objetivo anterior). Supõe-se uma concepção pragmática de educação, qualificação, integração e ajustamento ao mundo do trabalho.

É um objetivo específico colocado como meta a ser atingida, com uma dimensão pedagógica e também política dessa vivência no mundo do trabalho. De certa forma sintetiza a contradição entre qualificação profissional e novas condições de ocupação nas quais o sujeito deve se adaptar de modo flexível. A qualificação profissional será aprendida na prática e a insegurança do mercado de trabalho pressupõe adaptação do indivíduo, de modo flexível.

O sexto objetivo específico é descrito: “Estimular os jovens a permanência no campo, despertando um espírito empreendedor através de projetos sustentáveis: social, econômico, ambiental e cultural” (MEPES, 2018). O estímulo aos jovens parece necessário, caso contrário, provavelmente, não teriam a predisposição e interesse para permanecer no campo.

As finalidades educacionais, associadas a permanência no campo, de acordo com o terceiro objetivo geral, já analisado, seriam atingidas por meio do despertar o espírito empreendedor, confirmando a análise sobre o “aprender a empreender”. O estímulo para o jovem permanecer no campo não está relacionado ao espírito do campesinato ou do agricultor familiar, por exemplo. A lógica de mercado é enfatizada. A ideia de desenvolvimento capitalista, de “progresso” está por detrás do modo de exploração do potencial econômico do campo para ser espaço de permanência, em função da melhoria das condições de vida das pessoas. De acordo com o documento, essa conjuntura seria atingida por meio da atuação individualizada dos estudantes.

O verbo utilizado “despertar” nos remete a vocação, através da qual o espírito empreendedor emergirá por via de projetos sustentáveis. “Projeto” pode estar alinhado a pedagogia de projetos. E o aspecto da sustentabilidade é vista como pré-condição, pelo fato de o sujeito estar inserido no ambiente do campo. O projeto sustentável condiz com a permanência no campo desde que os indivíduos consigam melhorar as condições de vida.

Os projetos sustentáveis a serem desenvolvidos seriam nos âmbitos: social, econômico e cultural. Não há clareza a que se referem. Há indício de que a permanência no campo depende de uma variedade de ações, portanto os projetos teriam uma amplitude para buscar a permanência.

O sétimo objetivo específico é: “Diversificar as formações profissionais básicas para atender às atuais necessidades do mundo rural que vão além do agrícola” (MEPES, 2018). O verbo diversificar refere-se a pluralidade, diversidade, alternativas, possibilidades, amplitude. Portanto não é um único caminho para a formação que, aqui, aparece no plural: formações. Uma multiplicidade de formações.

O termo “básico” está relacionado ao elementar. Talvez seja o conhecimento básico necessário para poder trabalhar em diversos âmbitos. A ideia de formação parece estar atrelada ao curso e não ao sujeito, uma diversificação dos cursos, por isso analisamos que seria um aspecto instrumental e operacional da diversificação. Podemos estabelecer relação com a ideia de flexibilidade e dinamicidade social, porque “formações básicas” significa que não existe uma base sólida, profunda, mas uma base diversificada.

A sentença “[...] para atender às atuais necessidades do mundo rural que vão além do agrícola” (MEPES, 2018), significa que a diversificação de cursos básicos tem uma finalidade, que é atender a algo, manter a atualização constante conforme as demandas, sob o ponto de vista instrumental.

O oitavo objetivo específico é: “Despertar no jovem a importância da organização rural, em suas diversas formas: associações, cooperativas, sindicatos, grupos informais, com vista a eliminar os efeitos nefastos da prática individualista” (MEPES, 2018). A escola proporcionará o processo de favorecer a consciência sobre a importância de diferentes formas de organização rural. Esses grupos podem ser formais ou informais, constantes ou não, diante da não especificação. Há destaque à importância de se pensar na organização grupal, na coletividade.

A proposição de “[...] eliminar os efeitos nefastos da prática individualista” (MEPES, 2018), pressupõe erradicar, não abrir possibilidades ao individualismo. Podemos refletir sobre o modo de eliminar os efeitos de tal prática sem eliminar esta prática em si (a própria causa), fato que parece doutrinário, contraditório a objetivos anteriores que propunham diversidade. A concepção de coletividade, quando doutrinária,

decorre em integração por via da massificação, sem consideração à individualidade do sujeito e contrário à liberdade individual.

O nono objetivo específico é: “Habilitar o educando a desenvolver atividades de gestão rural, observando a legislação para produção e comercialização de produtos agropecuários, a legislação ambiental e os procedimentos de segurança no trabalho” (MEPES, 2018). O verbo “habilitar” significa tornar apto, hábil, capaz. Ter os elementos necessários para exercer alguma atividade. Nesse caso é a gestão rural. A escola, novamente demonstra uma funcionalidade, como se aqueles cursos oferecidos possibilitassem a habilitação para os educandos.

É plausível como objetivo de um curso técnico, mas questionamos se habilitação é um termo suficiente para observar a legislação para comercialização de produtos, a legislação ambiental, etc., ou se realmente a gestão rural é uma atividade pragmática em que o sujeito deve “estar apto a gerir os negócios de acordo com a lei”. Possui o sentido de preparação dos alunos para exercerem a profissão realizando a gestão, a partir de aspectos importantes, de legislação e segurança no trabalho, que envolvem questões de ética profissional. Coloca-se a preocupação de uma atuação responsável, tanto diante da lei e dos trabalhadores. É um objetivo estabelecido como estratégia muito clara, que caracteriza uma especificidade e possibilidade de execução.

O décimo objetivo específico refere-se a: “Formar profissionais capazes de realizar manejos de forma sustentável, de desenvolver estratégias, de planejar e executar projetos ligados ao setor agropecuário” (MEPES, 2018). O verbo “formar” em início de frase em objetivo específico, parece estar relacionado a habilitação e capacitação, com a ideia de formação técnica, instrumental, pois enfatiza “formar profissionais”. É um aspecto importante para a profissionalização.

Se entendermos formação no sentido de prática, técnica a palavra “manejo” tem como referência o ato de fazer, manusear, usar instrumentalmente, de forma sustentável. A preservação aliada às demandas contemporâneas, às necessidades atuais, através de uma ação direta, um trabalho técnico, de forma sustentável, consiste em um objetivo claro e exequível. A intencionalidade da relação entre teoria e prática, referente a um dos objetivos anteriores está relacionada a este, pois, se o sujeito realiza manejos, de forma sustentável, desenvolve estratégias para planejar e executar projetos, está aprendendo a manejar de modo prático, levando em conta aspectos teóricos, portanto, práxis. O ato de planejar e desenvolver estratégias pressupõe um elevado nível de conhecimento sobre o

contexto, capacidade de organização e de iniciativa do educando, indicando “formação de profissionais capazes”, confirmando a ideia de capacitação, presente na estrutura do documento.

O décimo primeiro objetivo específico consiste em: “Formar profissionais capazes de realizar trabalhos na área agroindustrial” (MEPES, 2018). A ideia de qualificação se repete e reforça o aspecto de adaptação, por tratar-se do setor agroindustrial, sem crítica a que isso possa significar. Podemos imaginar que os camponeses possam construir uma indústria pelo processo de associação e cooperativismo para beneficiar algum produto, ou o educando poderá trabalhar na agroindústria já existente em sua região. Sob esse ponto de vista, a autonomia do sujeito fica limitada à realidade a qual irá se deparar profissionalmente, portanto a escola capacita o sujeito para atuar no trabalho que for possível se o educando não for o proprietário dos bens de produção. A autonomia para planejar e criar fica reduzida à venda de sua força de trabalho.

A área agroindustrial referida nesse objetivo não especifica se é de manejo sustentável e preservação de meio ambiente, tratando-se de formar mão de obra qualificada para atuar no campo. Chamamos atenção à redundância: “formar profissionais capazes de trabalhar”, reforçando a ideia do trabalhador que seja capaz de trabalhar, o que nos recorre à ideia de trabalhador competente, formação por competência.

A análise dos objetivos do projeto político pedagógico do curso aponta o aspecto de integração do indivíduo ao campo em transformação, pela via da economia, portanto, a formação do indivíduo tendo o campo como finalidade em si. Faremos a exposição dos dados das entrevistas e, ao final, traremos uma articulação entre as fontes, com a finalidade de sintetizarmos os resultados.

4.2 CATEGORIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM MONITORES

Neste tópico faremos a exposição e análise das entrevistas realizadas com quatro monitores do CEFFA, todos do sexo masculino, que trabalham nas seguintes áreas: Química, Ciências Agrárias, História e Matemática. Os monitores têm tempo de docência variado na Pedagogia da Alternância: entre três anos e meio até vinte anos, fato que evidencia uma diversidade de experiências sobre a Pedagogia da Alternância e diferentes perspectivas de análise a respeito dessa prática.

Optamos por entrevistar monitores de diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de compreender se há distinções na organização pedagógica e nas concepções dependendo da disciplina trabalhada.

As entrevistas foram organizadas a partir das seguintes categorias: Pedagogia da Alternância: método e práticas; Trabalho e Educação; *Ethos* Educativo; Experiências e Reflexões.

O monitor entrevistado, Jorge⁶⁷, atualmente exerce as funções de coordenador administrativo e de professor de Química. Foi estudante de escola família durante o ensino fundamental e o ensino médio-técnico em agropecuária, totalizando 7 anos de estudo a partir da Pedagogia da Alternância. Por participar da PJR (Pastoral da Juventude Rural), entidade ligada à igreja católica e a movimentos sociais como MST (Movimento dos trabalhadores rurais sem terra), MPA (Movimento dos pequenos agricultores) e Via Campesina, foi selecionado para cursar Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática. Atua como docente de Escola Família Agrícola há 9 anos.

A direção da escola é realizada de forma compartilhada, assumida por três coordenadores: um administrativo, um pedagógico e um do setor de agropecuária, todos monitores da escola.

O monitor Marcelo é formado em Ciências Agrárias e atua há 20 anos no CEFFA, na área de agropecuária. Atualmente exerce também a função de coordenador pedagógico da área técnica e do setor de estágios profissionalizantes.

O monitor Gilson é ex-aluno da primeira turma da escola família, onde estudou por 8 anos, no final do ensino fundamental e no ensino médio. É formado em Matemática e é professor na mesma escola há 18 anos. Atua na docência com Matemática e Física.

O monitor Paulo é formado em História e é ex-aluno do CEFFA, onde estudou por 7 anos. Dois anos após ter se formado trabalhou como professor substituto na mesma escola, fato que o estimulou a cursar História. Enquanto cursava a graduação deu aulas na área de Matemática, Biologia e Química, na época em que o Estado não exigia formação específica para professores substitutos. Trabalha como professor da escola

⁶⁷ Os nomes dos monitores apresentados aqui são fictícios para a garantia de sigilo das informações obtidas, conforme o termo de consentimento livre e esclarecido.

família há 3 anos e meio e é concursado em uma escola pública onde atua no período noturno.

4.2.1 ALTERNÂNCIA: MÉTODO E PRÁTICAS

4.2.1.1 Concepção sobre Pedagogia da Alternância

A concepção do monitor Jorge sobre a Pedagogia da Alternância refere-se à possibilidade de contextualização do ensino.

Eu acho que a Pedagogia da Alternância, se eu fosse colocar sinônimo, poderia, ao mesmo tempo chamar de pedagogia da realidade porque preza muito pelo princípio da contextualização do ensino, com o cotidiano concreto das pessoas, então seria uma pedagogia mais contextualizada. E, ao mesmo tempo, uma pedagogia do movimento, da dialética, da interpretação dos fenômenos, de um certo movimento entre o fazer e o pensar. Então, pra mim, a alternância é isso, a lógica de organizar o pensamento entre o pensar e o fazer, agir e refletir.

Há questionamentos por parte de Jorge se realmente esta seria uma pedagogia por ter se iniciado como uma prática, antes de ter fundamentação teórica, tratando-se de “[...] um jeito de fazer educação que foi recebendo influência de vários teóricos [...]” (Jorge).

Os objetivos da formação por alternância, de acordo com Jorge, referem-se ao desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos estudantes, além do conhecimento científico.

Não é só conteúdo acadêmico, científico sistematizado, às vezes é habilidade, potencial humano que precisa ser desenvolvido. Então eu acho que é ajudar para que as pessoas se apropriem desses conhecimentos, dessas potencialidades, dessas habilidades, pra ser pessoas mais ativas no meio onde vive. E participativas, ajudando a organizar as pessoas, analisar o seu meio, perceber os desafios que têm, promover ações de mobilização, de organização, em vista das pessoas irem construindo uma sociedade melhor. Acho que é esse o objetivo principal desse jeito de fazer escola, de fazer pedagogia. E ao mesmo tempo também serem pessoas melhores.

Marcelo discorre sobre sua concepção sobre a Pedagogia da Alternância, ressaltando a formação integral dos estudantes.

De alguns tempos pra cá alguns chamavam de modelo pedagógico, outros falam realmente que é uma pedagogia, fala da pedagogia específica, chamada de alternância. Tem as reflexões mais recentes que diz que não é bem modelo, que é pedagogia, que modelo é muito pejorativo. Pedagogia parece que não tem ainda sustentação pra ser uma pedagogia. Alguns chamam de estratégia pedagógica. É uma formação integral, é uma formação diferenciada das pessoas, principalmente pela educação no campo. Eu diria que a Pedagogia da Alternância é realmente é uma estratégia pedagógica que eu acho que a gente tem a

oportunidade de dialogar com os jovens que passam por aqui, de dar uma formação mais integral pra pessoa, nos aspectos tanto técnicos, filosóficos e éticos, espirituais, ecológicos, psicológicos do processo de formação. A ética, o domínio técnico, da profissão, pra não ficar só no tecnicismo. E a alternância é todo esse movimento, da sessão e da estadia, tem diversos instrumentos pedagógicos que vão fazer essa conexão, o espaço da reflexão e ação. Os nossos cursos nós chamamos vivenciais. Cada qual tem a sua particularidade pedagógica.

Os objetivos da Pedagogia da Alternância, na concepção de Marcelo, referem-se à preparação para a vida.

O objetivo é preparar a pessoa pra vida. Pra uma vida mais solidária, justa, fraterna. Economicamente viável, sustentável, a partir da formação integral. Eu acho que esse jovem, no ambiente, ou o tipo de trabalho que ele venha a atuar, vai ser uma pessoa mais consciente das suas ações.

Gilson concebe a Pedagogia da Alternância como uma metodologia ativa que permite estabelecer relações entre a aprendizagem e a realidade concreta.

Na Pedagogia da Alternância o estudante é o participante ativo da formação. A Pedagogia da Alternância contribui na formação de uma maneira mais completa do estudante. Então ela é uma formação pra vida. Essa metodologia é revolucionária na formação dos meninos. Principalmente, além do conhecimento científico, ele tem um conhecimento das relações humanas, das relações de trabalho, de vivência. Então é uma formação mais completa, que a gente trabalha também o aspecto mais crítico, da vida em sociedade. Um outro fato da Pedagogia da Alternância também é essa inter-relação entre a vida escolar e familiar-comunitária. Essa ligação é muito forte, não perde o vínculo com o seu meio familiar comunitário. Que a ciência, os aprendizados que eles vivenciam aqui, dá continuidade na família e na comunidade.

Paulo destaca a relação entre teoria e prática e a realização das atividades cotidianas na escola constituídas enquanto um trabalho formativo para os alunos.

Na minha concepção a Pedagogia da Alternância é a participação, da escola e da prática, é a junção da teoria e da prática. Eu vejo como fundamental o trabalho. Independente, que seja um menino de quinto, de sexto ano, a um adolescente de catorze anos. Eu vejo fundamental o trabalho. O trabalho, no meu ponto de vista, ele dignifica o homem, provoca amadurecimento, provoca independência e produz responsabilidade. Então uma atividade simples, como lavar um copo, como arrumar a cama, são coisas que às vezes as famílias elas deixam passar. Porque é bem mais cômodo pra mãe ir lá e arrumar uma casa inteira, arrumar a cama do filho pra ficar bonitinho do que deixar o filho arrumar aquele trem e o lençol ficar meio torto. Ou pela própria correria do dia, ou até pra essa transferência, às vezes a mãe trabalha, o pai trabalha e tem que deixar alguma outra pessoa pra arrumar todo o espaço. Então aqui o elemento da prática, que ocorre aqui dentro e elemento da prática que ocorre fora. Eu já presenciei vários relatos de

famílias falando assim: “Ah, o meu filho depois que ele foi estudar lá, mudou nisso e está mais responsável e arruma a cama”. São sinais da prática acontecendo. E o elemento da teoria, que deveria acontecer mais ainda, que deveria puxar mais, ter mais carga e devíamos melhorar nessa questão da cobrança da teoria. Mas eu penso que a Pedagogia da Alternância é isso. É a junção da teoria e da prática.

Paulo discorre sobre sua concepção sobre a Pedagogia da Alternância a partir de sua experiência enquanto aluno e professor da escola família, destacando o sentimento de pertença.

Quando a gente fica aqui uma semana a gente vai criando o sentimento de casa. Porque se você fica uma semana no seu ambiente de casa, pai, mãe, e você fica uma semana aqui, então esse sentimento ele se potencializa, esse ambiente se externa aqui. Eu estudei aqui e a nossa alternância era de segunda até sábado meio dia. Então a gente dormia aqui, que têm muitos meninos que estão no chamado semi-internato, eles vêm e vão. E isso colabora um pouco pra formação do sentimento de pertença. Colabora num ponto negativo, porque parece que, quando você fica mais tempo, dorme no espaço, não sei o que que acontece, mas parece que tem um fenômeno que vai te agarrando mais ao espaço, torna mais seu. Durante o dia é a escola, mas a partir do momento que você dorme aqui, que você janta aqui, que você fica aqui, aí já dá uma percepção de que é casa. Eu tanto vivi isso e embasado no próprio sentimento que eu já observei dos alunos. Aqueles que chegam aqui sete da manhã e saem dezessete da tarde, eles têm um sentimento de pertença sobre a propriedade da escola, sobre os bens da escola, sobre as coisas que acontecem. Aqueles que pernoitam aqui, eles têm um grau de pertença mais refinado, mais evoluído.

A narrativa de Paulo pontua os objetivos da Pedagogia da Alternância.

Eu pontuaria como um dos principais objetivos da Pedagogia da Alternância é a formação enquanto ser humano, enquanto pessoa. A formação acadêmica é uma formação enquanto pessoa, se entender quanto pessoa, entender que no mundo não é somente você, entender as relações, entender as obrigações de uma pessoa sobre a outra, eu acho que isso é fundamental.

Os monitores refletem se a Pedagogia da Alternância tem sustentação teórica para ser considerada uma pedagogia. De acordo com as narrativas, esta se constituiu enquanto prática pedagógica contextualizada e vivencial, caracterizada como uma pedagogia da realidade e estratégia pedagógica. Segundo Nóvoa (1996) a partir do século XIX a Pedagogia passou a contemplar aspectos teóricos que incluem reflexões comparadas, conhecimentos históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos e Cambi (1999) diz que a Ciência da Educação deve considerar reflexões epistemológicas e históricas. Portanto, não há consenso, tanto nas falas dos monitores, quanto na pesquisa bibliográfica, sobre o

tema, sendo que a diversidade de fundamentos é um dos fatores que dificulta a caracterização como Pedagogia.

Os aspectos destacados enquanto concepções sobre a formação por alternância são: a preparação para a vida, o protagonismo do aluno no processo educativo, a formação integral e crítica dos sujeitos, para que compreendam as relações humanas e de trabalho, a relação com a realidade, em termos de teoria e prática. A concepção de trabalho refere-se à realização de atividades cotidianas que contribuem para o desenvolvimento de responsabilidade nos serviços domésticos. Outro educador destaca uma questão moral relacionada ao trabalho, de “dignificação” do homem. A prática é enfatizada no sentido de resoluções de tarefas e necessidade de lidar com o “cotidiano concreto”, no sentido de contextualização do ensino. Destacamos uma das falas sobre a importância de aprofundamento teórico: “[...] que deveria acontecer mais ainda, que deveria puxar mais, ter mais carga e devíamos melhorar nessa questão da cobrança da teoria”. A práxis parece não ocorrer de modo crítico-reflexivo, que pressupõe a necessidade de aprofundamento teórico como refúgio da práxis alienada (ADORNO, 1995a) e do desvelamento da alienação (MARX, 1996). É importante colocar a realidade como ponto de partida para o estudo teórico, mas deve-se possibilitar um afastamento, ao mesmo tempo, para desenvolver abstrações sobre a concreticidade. A relação que um dos monitores estabelece sobre o trabalho, como organização doméstica, ao arrumar uma cama, por exemplo, leva em consideração a auto-organização dos sujeitos, um aspecto relevante, mas não deve ser compreendida como trabalho como princípio educativo. Conforme pontuamos a concepção de Kuenzer (1999) e de Saviani (2000) sobre esta questão, a educação escolar deve considerar o estágio atual do desenvolvimento do processo produtivo para que os sujeitos apreendam conceitos e formas complexas de conhecimento presentes na sociedade.

A importância das interações entre a escola, a família e a comunidade é considerada pelos monitores. A valorização da tradição, na relação entre família e escola, em vivência comunitária, é almejada, fato que Benjamin (1987b) ressalta como possibilidade de oposição às relações empobrecidas do capitalismo. Outro destaque é a organização coletiva dos sujeitos para buscar alternativas na sociedade, fato que demonstra resistência diante da ideologia neoliberal. Para se efetivar essa perspectiva, a formação ético-política deveria ser considerada, de acordo com a proposição de Adorno (1995b) pois “formar pessoas melhores” fica no âmbito individual e valorativo.

4.2.1.2 Autores que fundamentam a prática pedagógica na visão dos monitores

Jorge destaca os autores Gimonet e Nosella como teóricos da Pedagogia da Alternância e enfatiza o processo de fundamentação teórica.

Ao longo do tempo a Pedagogia da Alternância foi sofrendo influência, talvez, de outras pedagogias, de outros teóricos que não necessariamente estavam escrevendo sobre Pedagogia da Alternância, mas está incorporada hoje na nossa prática. Então a pedagogia freiriana, ou os estudos de Paulo Freire incorporaram muito na prática pedagógica da alternância.

De acordo com Jorge, os autores da Pedagogia Socialista como Pistrak e Makarenko aproximam-se do modo como os estudantes realizam a auto-organização, conforme a pesquisa que realizou na graduação sobre o tema. “[...] Mesmo que às vezes nem todo mundo tenha a consciência que tem essa influência, esse peso de influência. Mas tem muita influência da pedagogia socialista” (Jorge).

A fundamentação teórica da Pedagogia da Alternância é colocada por Marcelo.

Quando a gente começou a estudar esse tema, a gente foi percebendo que a alternância bebe em várias fontes, várias correntes de teóricos da educação. Atualmente a gente vem dialogando com Freire. Ele não tinha ainda conhecimento da alternância, mas o que ele escreve é muito próprio pra gente. A gente não vê atualmente um autor que dialogue com a gente mais do que o Freire. E eu acho que a gente tem que trazer pra nossa realidade, pra alternância. Mas a seriedade que ele provoca sobre o processo de formação funcionária como nossa maior fonte inspiradora hoje. Além daqueles autores que já debatem o conceito histórico da alternância, da corrente francesa, pra gente compreender que processo histórico nós estamos hoje. Porque se ela surge na França num contexto que não diverge muito do contexto do Brasil na época que ela surgiu aqui, mas nessa vinda de lá pra cá, ela sofre alguns desvios da origem. Porque o que vem pro Brasil é uma experiência italiana, não é mais a experiência francesa. Essa experiência italiana vem com um viés da produção tecnicista. Inclusive a nossa escola que surgiu aqui em oitenta e oito, surge muito com essa preocupação, mais tecnicista, como se fosse trazer para os agricultores da região uma alternativa de técnica, pro pessoal sobreviver no campo. A preocupação com a formação mais integral da pessoa, ela vem após. Tem uns autores que escrevem dobre a história: o Gimonet, o Nosella.

Gilson relata o processo de formação continuada na Pedagogia da Alternância, cujas reflexões teóricas são fundamentadas em autores como Saviani, Paulo Freire e Marx, entre outros.

A gente tem como base Paulo Freire, que traz muito essa relação da vida ligada com a escola. Essa referência é muito forte nas nossas

formações. Que nós como monitores a gente tem uma formação constante, a gente participa da regional RACEFFAES - Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância, tem os encontros de formação pra estudar sobre a Pedagogia da Alternância. Nós já fizemos mais de 30 encontros regionais de formação, onde são discutidos, especificamente, instrumentos da Pedagogia da Alternância, baseados em teorias. Sempre estudam teorias, principalmente teorias de pensadores, mas a nossa maior referência é Paulo Freire. Tem também o Saviani como referência, exemplos de estudo da relação de trabalho, Marx, a gente já leu algo sobre isso. Ele fala muito dessa questão da dialética, do trabalho, da vida. São os principais que a gente tem como referência. Porque falta na gente muito mais teorias, falta formação melhor, porque a gente fica às vezes com muito trabalho e temos essa parte da formação que fica deficiente. Então nós fazemos de um a dois encontros regionais anuais, que discutem, refletem temas e conversamos sobre os instrumentos pedagógicos e aperfeiçamos. Mas a gente ainda tem essa deficiência de estudar mais a Pedagogia da Alternância, ela é mais complexa do que a gente consegue atingir.

As referências utilizadas na prática pedagógica são citadas por Paulo, que busca fontes próprias, além daquelas trabalhadas em formações continuadas.

Paulo Freire, eu acho que é um senso comum. Tem alguns autores que a gente usa muito aqui, que é o Sebastião Salgado, tem muitas fotos dele, retratos. Então tem muito a ver a gente. Então tira-se uma reflexão muito grande, porque não é o escrito, mas é que ele traz toda uma história através de uma imagem. E a gente usa muito textos do Ademar Bogo. Eu pontuo assim, a nível coletivo aqui, essas três pessoas têm muita influência, esses três pensadores têm muita influência. Eu, em particular, teve um período que eu estudei muito os textos do Augusto Cury, nessa linha mais social, nessa linha mais de entender como que a cabeça humana funciona, de potencializar o que a gente chama de reforço positivo, reforço negativo, mas é uma particularidade mais minha. Já li muito sobre a questão do Freud, que ele faz todo esse raciocínio sobre como funciona a cabeça humana. Eu pontuaria essas pessoas, pensando rápido assim.

As narrativas demonstram que as concepções teóricas que embasam a Pedagogia da Alternância são diversas, sendo a referência de maior destaque, Paulo Freire. Os monitores pontuam, ainda, os autores: Gimonet, Nosella, Marx, Saviani, Sebastião Salgado, Ademar Bogo. Um dos monitores tem como referência pessoal Augusto Cury, autor que orienta os leitores no sentido da auto-ajuda.

As reflexões realizadas ao longo da tese, sobre os distintos momentos entre teoria e práxis, enfatizam a necessidade do desenvolvimento da consciência filosófica sobre a práxis (ADORNO 1995a; VÁZQUEZ, 2007). Os monitores citam autores relevantes para o campo pedagógico e estabelecem uma articulação entre as teorias. O aprofundamento teórico dos estudantes é necessário para interpretar as contradições inerentes à sociedade capitalista e as formações realizadas pelos monitores demonstram essa importância.

4.2.1.3 Processo ensino-aprendizagem

Os conhecimentos são tratados a partir da realidade concreta segundo Jorge, considerando-se o cotidiano vivenciado pelos estudantes.

Em diversos momentos os conhecimentos do cotidiano são aproveitados no processo pedagógico, que a gente costuma chamar de atividades vivenciais ou instrumentos pedagógicos vivenciais, que são atividades que estão muito relacionadas ao cotidiano do estudante, às habilidades que ele já tem, ou que pode desenvolver com a realidade. Então existem várias atividades pedagógicas que aproveitam desses conhecimentos e até mesmo que avaliam esses conhecimentos na hora de considerar o aluno no processo pedagógico.

De acordo com o monitor, o trabalho pedagógico em alternância deve proporcionar a atuação do jovem em seu meio.

A nossa intenção, o nosso objetivo não é preparar pra uma vida só pra se adaptar a uma vida que está aí. É pra preparar pra vida mais na perspectiva de conseguir, primeiramente sobreviver dentro dessa lógica que existe, dentro desse sistema que a gente vive e fazendo a diferença, produzindo mudanças. Sejam pontuais, nos jeitos de se organizar na sua família, seja se envolvendo em outras instâncias, em outras organizações e repensando o jeito de organizar a sociedade. Mas é um preparar pra vida! As próprias famílias costumam fazer esses depoimentos, que os estudantes que estudam aqui geralmente eles têm uma certa facilidade de convivência social, têm facilidade de trabalhar em grupo, de se relacionar, de conviver com as pessoas, até mesmo gerenciar trabalho coletivo. Então tem esse diferencial. E isso eu acho fundamental pra vida em sociedade.

A avaliação das atividades dos estudantes inclui as atividades práticas, o desenvolvimento com os estudos e nas relações sociais.

Nessas atividades os conhecimentos do cotidiano fazem parte do processo avaliativo. Talvez ele vá muito mal nos estudos, tem gente que vai muito mal nos estudos, tem dificuldade cognitiva, tem dificuldade pra organização dos estudos, mas que tem uma vivência, um conhecimento prático muito bem desenvolvido. E as avaliações procuram identificar isso e considerar nos processos avaliativos, nos processos pedagógicos. Principalmente quando está relacionado à essas questões mais práticas das habilidades.

A relação entre os conhecimentos cotidianos e os científicos é estabelecida a partir dos temas geradores, pela integração das áreas e a busca autônoma dos estudantes pelo conhecimento.

Os conhecimentos científicos, além de serem trabalhados pelas áreas do conhecimento nos momentos de estudo de forma integrada, por meio dos temas de estudo, temas geradores, por projeto das áreas. A gente procura também produzir um certo estímulo, um conjunto de atividades que estimula os estudantes a buscarem conhecimento científico de forma mais autônoma. Então na própria prática da pesquisa. E isso é muito forte também nas turmas que estão encerrando no terceiro e no

quarto ano. Eu acho que o instrumento pedagógico que mais ajuda nisso é o estágio. Na nossa metodologia de estágio supervisionado faz com que o estudante se organize pra estudar de forma autônoma. E isso coloca ele numa busca pelo conhecimento, de estudar, muito grande, do que talvez vá pra além de um processo de ensino de uma disciplina, de uma área. Pra ele acontecer é multidisciplinar.

Diante da necessidade de dedicação aos estudos para compreensão de conteúdos abstratos, Jorge argumenta que há alunos que possuem mais facilidade e outros menos.

Tem os estudantes que se dedicam mais, outros menos, têm mais facilidade cognitiva, outros têm mais dificuldade cognitiva. Porque a realidade da educação é essa, a diversidade das condições dos estudantes. Às vezes você consegue fazer uma atividade prática dessa e o estudante entende. No início desse ano fui fazer uma atividade de revisão com os meninos do segundo ano, aí o menino falou “Agora a gente vai fazer uma atividade mais dinâmica, né?” Aí ele falou “Agora eu entendi!”. Aí eu falei “Meu Deus, foi o ano passado foi inteirinho à toa, então? Agora que ele foi entender?” Porque às vezes vai entender depois, lá na frente, em outro contexto, em outro conteúdo e fazer com que a conexão vá acontecer de verdade. Às vezes você percebe o desenvolvimento, naquele momento, talvez mecânico, porque o cara conseguiu decorar aquela fórmula, decorar aquela lógica, aí lá na frente ele esquece um pouquinho e depois faz a relação.

O uso de novas tecnologias é considerado um desafio pelo monitor, pela falta de recursos disponíveis e despreparo dos educadores. Procuram utilizar de acordo com as possibilidades.

A gente usa ferramentas digitais no trabalho pedagógico. O próprio aparelho de celular, notebook, equipamento de GPS, e tenta utilizar dessas tecnologias pra aperfeiçoar o trabalho. A gente tem essas limitações. A escola não dispõe, às vezes, desses recursos, e também os professores não estão preparados pra utilizar, às vezes. A gente até fez um exercício, por exemplo, de ajudar os meninos a medir terra com a própria luz do GPS do telefone, mas a maioria dos educadores não sabe lidar com essa tecnologia. E tem impactado na formação dos adolescentes porque eles tão ligados 24 horas.

Há estudantes que desenvolveram afinidade com a Pedagogia da Alternância e permanecem na escola mesmo sem ter afinidade com o trabalho na área agropecuária, conforme o relato de Jorge.

Tem os estudantes que ficam na escola mesmo achando que não é a área profissional dele, mas que a metodologia e o trabalho pedagógico da escola é importante e que tem um diferencia. Tem os estudantes que fazem depoimentos nesse sentido, que ficam na escola por causa da pedagogia, não por causa do curso técnico em agropecuária. Então eles queriam fazer uma outra área, mas se mantêm no curso por causa da afinidade com o jeito, com a pedagogia da escola.

O processo pedagógico ocorre também por meio de oficinas, principalmente das disciplinas relacionadas à área técnica, como narra o monitor Marcelo.

Eu sempre trabalho com oficinas. Por exemplo, técnicas de conservação do solo quanto à erosão, pra evitar erosão no solo. A gente vai lá, marca curva de nível com os aparelhos, mas desde o aparelho mais simples, nível de mangueira de pedreiro, pé de galinha, até teodolitos, a gente utiliza muito GPS, toda vez que a gente faz oficinas práticas. Outra também, demarcação de área, aprender a medir área, calcular hectares e alqueires. Dependendo do sítio são oficinas mais simples, até as mais complexas, dependendo do que eu consigo.

O estudo teórico é introdutório às atividades realizadas através das oficinas.

Cada oficina tem as áreas. Vamos imaginar assim: daqui a três semanas vai ter uma oficina com a turma tal, aí sempre tem um tema gerador e um plano de estudo. Então, as áreas integradas já têm que estar com o conteúdo teórico acontecendo pra desembocar na oficina. Então a gente chega a fazer uma oficina e a fundamentação teórica já tem que ter ocorrido nas áreas. O que a gente vai fazer no dia é mais uma introdução, trazer alguns dados de motivação, fazer uma pequena introdução, fazer a auto-organização da turma, distribuir tarefas, quem leva o que, quem leva água, quem leva café, pra ter os grupos na turma e vamos pra prática. Sempre lembrando os conteúdos que os monitores já trabalharam antecipadamente. Aí o que vai pro caderno da realidade é esse relatório da oficina. Aí eles vão por, em maior proporção, a parte vivencial da oficina, os conhecimentos teóricos, de fundamento, ele pode por também, mas ele não precisa fazer pesquisa, ler livro, nada, ele põe aquilo que ele aprendeu nas aulas, que os professores deixaram, do caderno dele.

Para Marcelo, o ponto de partida do processo pedagógico na Pedagogia da Alternância deve ser a realidade concreta dos estudantes, por meio dos temas geradores.

Pedagogicamente esse seria um dos nossos maiores princípios, de que a formação parte do mundo concreto e continua na vida das pessoas. Eu não vou trabalhar a formação da pessoa a partir de algo abstrato, de um simples manual, de um PCN, de um livro recomendado. A escola não começa por aí, a escola começa pela vida cotidiana das pessoas. Acho que isso é algo que inspira a gente e nos orienta. Inclusive nossos temas geradores nascem dessa vida cotidiana das pessoas. É como se os temas geradores fossem o tronco principal, depois vem os galhos, que são os planos de estudos e vai se ramificando até os outros instrumentos pedagógicos. Mas sempre usa a realidade das pessoas. Outro elemento que a gente tem debatido bastante, é sobre esse processo, do protagonismo do sujeito. O estudante e a família têm que se sentir parte do processo, ele é o sujeito, é o protagonista da situação. Então a gente trabalha, dedica muito aqui na escola, pra o estudante se sentir parte do próprio processo. A gente imagina assim, o simples fato deles terem a associação deles, ter o sistema de auto-organização, é um jeito de envolver eles no processo.

O uso de tecnologia, através de programas de computação, é feito na área da agropecuária, conforme pontua Marcelo. “A gente faz pesquisa nas áreas agrárias, topografia, a gente vai pros terrenos, faz as medições de área, com GPS. Depois jogamos

no AutoCAD, usamos o Google, Google Maps, pra tirar coordenadas. Utilizamos bastante nas áreas agrárias”.

O processo pedagógico baseado na pesquisa sobre a realidade é um fator destacado por Marcelo.

Outra questão importante é o método da alternância, ele prima muito pela aquisição do domínio de uma metodologia científica de interpretação dos fenômenos da realidade. Então durante o plano de curso, essa metodologia vai se intensificando, de modo que ele ao concluir o curso, um parâmetro pra gente é que o estudante tenha dominado, basicamente, o método científico de interpretação da realidade. O estudante tem que aprender a estudar a partir daquele método, então, alguns falam assim “Ah, ele aprendeu a estudar sozinho”, “ele tá indo bem na faculdade”, porque a gente acredita que ele aprendeu a estudar. Que é o método do plano de estudo. No início, nas séries iniciais do curso, a gente não fundamenta o método, a gente vai fazendo mais na prática. Aplica os instrumentos pedagógicos no método. O monitor, quando prepara a aula, tem que preparar a aula no método, pro estudante já ver o monitor dando a aula e ele automaticamente, no modo de dialogar com o estudante, vai dialogar no método.

O monitor Gilson exemplifica como trabalha a Matemática no processo pedagógico.

Eu vou pegar assim uma coisa concreta, no primeiro ano tem dois temas: “O Homem” e “A Terra” são os temas geradores. Aí a gente trabalha dois planos de estudo, o uso e aproveitamento do solo e a distribuição da terra, pro estudante entender como é que os agricultores utilizam a terra e como é que ela está distribuída, em síntese. A Matemática vai trazer conteúdos pra ajudar ele a explicar isso. Aí quem constrói o Plano de Curso somos nós. Aí nós pegamos os livros e construímos um Plano de Curso adequado com esse conteúdo. Aí Matemática vai trabalhar, eu estou trabalhando no primeiro ano: as medidas de superfície, de comprimento, de tempo, de espaço, de volume. Então ele vai aprender as medidas agrárias, como é que mede o espaço agrícola, toda essa parte de dimensionamento das áreas da terra. Estou trabalhando porcentagem, como é que é dividida a terra, como é que são as diferenças da distribuição das terras no Brasil, a concentração da terra. Então a Matemática vai explicar essas coisas do cotidiano, ajudar os meninos a entender. Ele vai fazer uma roça, ele tem que saber medir o espaçamento, vai fazer uma lavoura de café, uma área x , qual é o espaçamento das plantas, quantas plantas vai pegar naquele local, quantos sacos de adubo vai gastar. Trazer a matemática pra esse campo. Tem conteúdos que não tem dificuldade. Tem conteúdos que jogar assim numa área concreta, não é fácil.

Os questionamentos sobre a concretude dos conceitos por parte dos estudantes, dificultam o trabalho pedagógico com conceitos abstratos, de acordo com a narrativa de Gilson.

A gente vê que nada foi criado sem ter utilidade, às vezes a gente não consegue alcançar. Os meninos falam assim “Se foi criado é porque teve necessidade, né?” Aí a pergunta que eles fazem “Aonde eu vou usar isso?” Hoje mesmo a gente estava estudando, no primeiro ano, regra de três, porcentagem. Eles não perguntam onde vai usar isso, porque é um conteúdo tão concreto, é tão real, que eles não perguntam. Agora, tem conteúdo que eles, por exemplo, vão estudar uma matriz, vai estudar, outro conteúdo um pouco mais complexo, logaritmo, aí “Onde que vou usar isso?”, aí fica mais sem noção. Então a Matemática vem do mesmo conceito, todas as disciplinas são assim, umas têm mais dificuldade. A questão do logaritmo, por exemplo, a gente usa muito na matemática financeira, em juros compostos, que é uma coisa real, também do cotidiano. No segundo ano, a gente estudou as progressões, a geométrica e a aritmética, por exemplo, que ajudam a explicar a multiplicação das bactérias, é concreto. A progressão ajuda a entender a multiplicação das plantas, dos frutos, como é a multiplicação nas progressões.

Os próprios estudantes buscam a possibilidade de aplicação concreta ou os monitores auxiliam nesse sentido.

Tem muita coisa que alguns deles até trazem uma aplicabilidade, outras você tem que procurar. Mas tem muitos livros, mais autores que contextualizam, trazem sempre algo contextualizado. Mas, às vezes, eles contextualizam muito com o meio urbano. Porque tudo ali é canalizado pra educação urbana e a gente tem que adaptar mais pro rural. O gráfico, por exemplo, vamos fazer um gráfico dos estudantes dessa turma, então é mais fácil. Muitos conteúdos exigem um pouco da gente, do monitor. Quando eles não vislumbram nenhuma aplicabilidade, eles não querem estudar aquilo não.

Gilson reflete sobre o processo de construção da autonomia dos alunos para se tornarem protagonistas na busca pelo conhecimento.

Eu percebo que quem tem mais autonomia pra estudar, pra busca do conhecimento, nos últimos ciclos, no terceiro e quarto ano. Que os meninos fazem muito estágio, depois se dedicam muito a estudar situações daquela natureza. Por exemplo, no estágio ele vai pegar uma situação problema e vai estudar sobre ela cientificamente, fazer o diagnóstico, o aprofundamento e propor alternativas. No Ensino Médio há esse espaço e os meninos exercitam isso, de fazer um estudo mais aprofundado. Essas questões, na avaliação final, os meninos são muito protagonistas pra construir o conhecimento. A avaliação final é um estudo que o menino é o construtor do conhecimento, o protagonista. Ele vai estudar, vai propor alternativas, ele vai aprofundar. Tem atrás esse instrumento pedagógico, que é forte. E depois é na própria vivência na família, levar o conhecimento, as inovações pra lá, que ele construiu e conheceu aqui.

O processo pedagógico exige que os estudantes realizem pesquisas e Gilson percebe a modificação da maneira de apropriação dos conhecimentos relacionada aos valores existentes na sociedade atual e o uso de mídias eletrônicas.

Os meninos chegam aqui com as relações muito individualistas, próprio da cultura que é imposta na sociedade, vícios. Por exemplo, os meninos pra estudar só querem se for com os aparelhos eletrônicos, pesquisa de Internet. Quase não se utiliza livros. Porque, antigamente se usava muito livros, mas essa cultura do imediato, você clica certa palavra, ela já traz um tanto de opções. Então esse valor é muito difícil trabalhar. Pros meninos pegarem uma pesquisa, vão pesquisar o que é a fotossíntese, eles vão pegar um livro, fazer uma leitura, extrair o seu conhecimento sobre a fotossíntese, isso vai exigir um gasto de energia. Hoje em dia, se der a pesquisa sobre a fotossíntese, ele fala “Me dá o meu aparelho”. E muitos querem nem ter o trabalho de sintetizar. Ele já quer imprimir aquilo do jeito que está e entregar. É muito difícil pra contrapor o sistema que está aí. Mas a gente vai lutando, ajudando os meninos a entenderem outros valores.

A avaliação é um dos instrumentos pedagógicos que os monitores elaboram de forma a integrar as disciplinas e relacionar às vivências dos estudantes, de acordo com Gilson.

A gente tenta ao máximo trabalhar métodos que dificultam a cópia. Por exemplo, a avaliação coletiva. Colocar a questão, as questões gerais, de forma que ele tenha que pesquisar e colocar o seu ponto de vista, que não permite cópia. Tem muita metodologia que ele constrói conhecimento, que ele não vai achar a resposta na internet. Pode até pesquisar em livros, na internet, mas a metodologia não vai permitir que essa resposta seja encontrada facilmente. Na avaliação final ele é muito protagonista, tem que pesquisar bastante, seja aqui na escola, na comunidade, com as pessoas, com os agricultores, com a família. Então tem coisa que ele vai levar um questionário pra responder, dentro da avaliação final do Plano de Estudo. Ele não vai achar de outro jeito a não ser conversando com as pessoas, pesquisando. Então talvez um pouco da nossa metodologia ajude a gente a ser menos escravos das tecnologias, os meninos também. Mas, claro, que eles não perdem a oportunidade de futucar na internet pra encontrar as respostas.

Paulo ressalta o aspecto prático e o estudo atrelado ao cotidiano dos estudantes, demonstrando como acontece o ensino de História.

A nossa teoria é embasada naquilo que nós temos na prática. E os nossos Planos de Estudo são voltados pra nossa realidade, que visa muito a prática. O fazer da coisa acontecer. O conteúdo de História nessa relação é o seguinte: tem aquilo que já é indicado, porque nós temos a indicação do tema. Dentro da área social, eu tenho elementos que já são indicados pelo nosso Plano de Curso que vão atender a demanda que aquele tema vai puxar. Quando tem a colocação em comum do Plano de Estudo, vai ter um grupo que vai fazer as anotações dos chamados pontos de aprofundamento, que são questões a serem melhor entendidas, que estejam aqui no conteúdo que já foi pré-estabelecido pelo plano, pelo curso, ou não. Então eu tenho, de um lado, aquilo que já está indicado pelo plano e eu tenho aquilo que vai ser construído, vindo da prática, da necessidade dos estudantes. Feito esses pontos de aprofundamento, a gente separa eles: “Ó, isso aqui encaminha

legal pra Química”. O acompanhante da turma vai indicar. A gente vai juntando as coisas, engrenando. É mais ou menos esse raciocínio.

O monitor exemplifica como é trabalhado o conteúdo com o quarto ano, que é aprofundado a partir da pesquisa realizada pelo estudante, conforme o projeto profissional do jovem.

A gente já tem aqueles conteúdos que são pré-estabelecidos e os do quarto ano, em específico, são voltados pro projeto profissional. O projeto profissional tem uma demanda muito grande do estudante, de entender o mundo, o processo em que ele está inserido. Que é tanto ali, muito próximo dele, quanto também muito distante. De acordo a escolha do estudante, ele vai construir o conhecimento dele. Mais próximo das relações sociais ou mais próximo de uma outra relação. Vamos pegar um exemplo lá na turma do quarto ano tem dois projetos voltados pra cooperativismo. Então nós temos lá os conteúdos já pré-estabelecidos sobre associações, cooperativismo, no quarto ano. Esses dois estudantes e os outros, tiveram o conteúdo, a base comum, que eles foram preparar. E a gente teve os momentos de estudo, que eles entenderam sobre o funcionamento, os vícios organizativos, então têm uma base comum. Aí fizeram os estágios deles nas organizações sociais e no projeto deles, eles quiseram se aprofundar sobre associativismo e cooperativismo, por exemplo. Eles acabam indo um pouco mais além nessas temáticas do que os outros. Mas todos têm uma base comum, que é colocada pelo nosso plano.

As pesquisas realizadas pelos alunos ocorrem a partir do acesso à biblioteca, conforme pontua Paulo.

Livros didáticos eles não têm. Nós temos a biblioteca, que a gente chama de biblioteca social, aonde tem um catatau de livros lá. Eu, por exemplo, eu vou lá pesquisar, eu quero um tema, eu vou lá e tenho vários livros. A gente não segue assim, primeiro ano tem que ter o livro do primeiro ano. Terceiro ano, tem do terceiro ano, quarto ano, quarto ano. Eu tenho os livros lá, as coleções lá, eu tenho um tema, aonde eu vou encontrar esse tema. E atende a demanda da turma. Então independente do livro eu uso. Tem situações que eles podem levar o livro pra casa, a gente orienta levar. A biblioteca técnica é um exemplo disso.

De acordo com o monitor Paulo, a escola deveria favorecer condições para que os estudantes desenvolvessem melhor a leitura.

Os estudantes precisam melhorar muito na leitura, muito, porque eles escrevem muito. Então isso é um ponto positivo. Mas a gente vê que tem muitos erros por falta de uma leitura mais periódica. Eu pontuo que a gente precisa melhorar nessa propaganda da leitura. Os nossos profissionais da área de LC precisariam desenvolver projetos, nos apresentar algumas ideias pra fazer que os estudantes viessem a agarrar mais gosto pela leitura. Porque a leitura é importantíssimo, você pode ir das histórias do romances a coisas muito técnicas. Os estudantes estão ainda num nível básico da leitura. Não é da perícia na leitura, mas no nível básico que é a leitura pela necessidade. “Eu preciso fazer estágio,

então eu preciso ler algumas coisas sobre a minha temática, eu vou lá e paro aí”. Não passa disso.

A estrutura escolar é um fator considerado por Paulo, ao vislumbrar outras possibilidades, caso a educação brasileira tivesse investimento suficiente.

A nossa educação hoje, de forma geral no Brasil, é pouco valorizada. E se a gente quisesse, realmente, a construção de um país diferente, o primeiro lugar que a gente iria injetar mais dinheiro, seria na Educação. Não seria pra pagar salários milionários pros professores, o professor já decidiu por carreira ser um pobre. Mas investir no processo, investir nos instrumentos, investir no conhecimento. Eu, como professor de História, se eu tivesse uma sala montada com um monte de coisa de História, pra levar os meninos até lá pra gente reproduzir e conhecer e ver? Se o professor de Química tivesse um laboratório pra gente fazer, análises de solo, testar e ver microrganismos, se Biologia tivesse esses instrumentos? Se o cara do Português tivesse a condição de ir até um museu de Literatura. Só que isso, pra acontecer, precisa de investimento. E se isso acontecesse, abriria a mente da pessoa. O menino que está lá no universozinho dele, se ele fosse levado até um universo desse, a cabeça dele ia abrindo sobre as coisas que existem no mundo. Por exemplo, na área de História, você está falando sobre o processo de escravidão, sobre a conversa da formação da população brasileira, vamos até o porto de São Mateus, um espaço real da entrada e da saída, é um exemplo.

Para os monitores, o processo pedagógico deve partir da realidade, sendo que a contextualização, aplicabilidade, utilidade e a concretude do conhecimento são fatores cobrados pelos estudantes para que tenham maior interesse no aprendizado. Enfatizamos a visão que os monitores possuem de “realidade”. O processo de ensino-aprendizagem trabalha com recortes desta realidade e estes dependem de teorias, fato que parece obscuro nas narrativas.

Destacamos a relação que o professor de História estabelece por meio de visitas a locais históricos e a formação da população brasileira, pontuado por ele como “conversa”, que poderia ser aprofundado pelos estudantes em estudos teóricos. A fundamentação epistemológica que relaciona teoria e prática não é explícita, mas podemos inferir que se trata da visão de pedagogia ativa, de que os sujeitos busquem sua própria aprendizagem, de acordo com a concepção construtivista, que consideramos ser delimitadora do processo de desenvolvimento da consciência filosófica sobre a práxis. Acrescenta-se o fato de que o conhecimento deva sempre ter uma utilidade, ficando no âmbito de uma visão pragmatista, comum à Pedagogia das Competências (GRUSCHKA, 2020). Essa visão é explicitada nos trabalhos sobre Pedagogia da Alternância que enfatizam a técnica, de Queiroz (2004), Frossard (2014) e Pacheco (2010).

Outro aspecto que aponta a direção do pragmatismo é a consideração de que dificuldades cognitivas, decorrentes da falta de dedicação de cada estudante, na visão do monitor, sejam “compensadas” com o desenvolvimento de habilidades práticas, fato não condizente com o objetivo da Pedagogia da Alternância de formação integral. A cognição é uma função psíquica superior que requer um processo educacional para que se desenvolva, por meio da mediação de educadores, sujeitos mais experientes, que podem ensinar conteúdos aos estudantes, conforme pontuamos sobre a questão da autoridade (DUCI, 2019; GRUSCHKA, 2009; FREUD, 1976) e da educação política e autorreflexão crítica (ADORNO, 1995b).

Pontuamos que há diversidade entre as áreas de conhecimento, que poderiam partir de elementos teóricos, quando necessário, para se refletir sobre a realidade e que os adolescentes têm que desenvolver a capacidade de abstração e não necessitam “ver” os fenômenos, concretamente, para compreendê-los. A utilização de livros, mesmo que não seja por adoção de material didático específico, poderia proporcionar fundamentos teóricos para os estudantes. O exemplo levantado por um dos monitores, sobre a dificuldade de elaboração de relatórios por parte dos alunos, decorrente do nível básico de leitura em que se encontram, demonstra a necessidade de aprofundamento de reflexões teóricas e leitura. Podemos relacionar as narrativas às questões pontuadas no capítulo 1 sobre a multiplicidade de concepções que embasam a prática pedagógica e a ênfase no “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), e no capítulo 2, sobre a questão da práxis (VÁZQUEZ, 2007; ADORNO, 1995a).

Destacamos, também, a utilização de meios tecnológicos por monitores e estudantes e o nível de conhecimento relacionado a esses aparatos. A discussão sobre a base microeletrônica no trabalho do campo, por exemplo, e condições de aprofundamento teórico nessa área, poderia estar presente, assim como reflexões sobre Politécnia (MARX, 2011; KUENZER, 2016; SAVIANI, 2000; VÁZQUEZ, 2007).

É importante a reflexão sobre a educação propedêutica, para a continuidade de estudos por meio da Universidade e sobre a formação geral e técnica, no sentido político, por meio do aprofundamento nas discussões sobre o caráter dialético do uso da tecnologia, de criação e compreensão das ferramentas ou mera execução como apêndices do processo (MARCUSE, 1999).

4.2.1.4 Instrumentos pedagógicos

O trabalho pedagógico é desenvolvido a partir dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, exemplificado pelo monitor Jorge.

Cada instrumento possui uma metodologia própria que conduz aquele processo a acontecer. Eu gosto muito de dar exemplo. No terceiro ano do ensino médio, eles têm um tema gerador, que é agroecologia. O primeiro tema de estudo que eles vão estudar sobre o clima e a energia na produção agropecuária. Todas as áreas vão estudar sobre essa temática e o estudante vai fazer um estágio, no curso técnico é o momento que começam os estágios. Ele faz um processo preparatório, que é um estudo científico sobre aquela temática, do geral, construir um mapa conceitual com vários assuntos que compõe aquela temática. Ele executa o estágio, que é vivenciando aquela atividade, na realidade, depois ele retorna, coloca em comum, faz uma síntese dos dados que trouxe da realidade. Tem um roteiro de pesquisa, sintetiza isso, dessa síntese sai pontos de aprofundamento, que são situações da realidade que precisam ser ainda resolvidas. Ou de problemas ou de entendimento, mais estudo, mais esclarecimento. Cada estudante ou grupo de estudante escolhe um tema, um ponto de aprofundamento e, com base em uma metodologia, vão pesquisar sobre um ponto de aprofundamento daquele pra apresentar. Então a apresentação do estágio não é só uma socialização do que aconteceu é um estudo científico de uma situação que precisa ser esclarecida.

O processo de auto-organização foi construído ao longo da experiência do CEFFA, especialmente pelo fato de haver o internato na escola, conforme o relato de Jorge.

Ao longo do tempo foram se construindo sistemas, normas que primavam por essas diretrizes do respeito, das condições de igualdade. Por exemplo, até nas refeições aqui na escola tem um sistema de servir pra evitar filas. Entende que a fila, o sujeito que está na frente é o privilegiado e o de trás é o que é penalizado. Então o refeitório é organizado num sistema de rodízio. Toda refeição, um se serve primeiro, outro se serve depois, cada refeição tem um esquema pra garantir que todos tenham seu espaço, seu direito de se servir e participar daquele momento, em condições iguais aos outros. Em uma refeição ele vai primeiro, na próxima ele tem que aguardar os outros a servir. Aí todo o sistema de auto-organização entre os estudantes vai trabalhando essa perspectiva de construir esses valores das condições de respeito e de igualdade entre as pessoas.

A narrativa de Marcelo enfatiza que o plano de estudo é realizado através de pesquisas realizadas pelos estudantes.

Os estudantes levam pra casa, também, roteiro a ser estruturado, pra fazer pesquisa, pra gerar um plano de estudo e fichas de pesquisa. São roteiros semiestruturados, que eles vão entrevistar alguém, o vizinho, a própria família, o produtor rural, dependendo do tema. E depende do ciclo de formação que ele se encontra, porque aí vão aparecer os temas geradores, os temas dos planos de estudos.

O monitor descreve a dinâmica dos instrumentos pedagógicos através dos exemplos.

O caderno da realidade, que é um dos nossos instrumentos pedagógicos, tem que ter uma particularidade bem vivencial mesmo. Por exemplo, vamos imaginar, ele fez uma pesquisa sobre o uso e o aproveitamento do solo. Ele foi lá entrevistou um agricultor, sobre como que o agricultor utiliza a terra, o solo. E isso vai gerar o relatório, que ele vai passar a limpo, algo descritivo da entrevista que ele fez. Ele vai colocar também o seu ponto de vista, o que que ele percebeu, o que que ele notou. Pode fazer inclusive já uma crítica talvez, se ele consegue, de como que o agricultor usa a terra. E sempre ilustrado. Então nesse relatório ele vai também expressar através da arte da ilustração o que que ele presenciou lá. Aí desse caderno também vai pra avaliação de habilidade de convivência, que é outra atividade que eles fazem na estadia, alguns colocam até auto-apresentação dele próprio, relatórios de oficinas e que acontecem aqui na escola. Nós fizemos uma oficina, por exemplo, sobre técnicas de conservação do solo. Aí essa oficina, o relato dessa oficina vai dentro dessa temática, vai nessa ficha.

A consideração da realidade cotidiana dos estudantes é um aspecto central para o aprofundamento dos conhecimentos trabalhados na escola, através dos instrumentos pedagógicos.

O conhecimento cotidiano é apanhado e discutido nos conteúdos vivenciais no processo pedagógico. Na relação do estudante com as pessoas no meio social e familiar. Nas entrevistas que eles fazem, no conhecimento que eles já têm também, dos próprios estudantes. A problematização dos conhecimentos escolar, nos pontos de aprofundamento e do debate, que é da colocação comum, das diversas pesquisas que eles fazem, que a gente chama de problematizar. As diversas curiosidades, indagações, questionamentos que os estudantes trazem pra realidade. Então esses pontos de aprofundamento vão se transformar em fichas de pesquisa. Aí dessas fichas de pesquisa é que vão pras áreas do conhecimento, das ciências da natureza, humanas, de exatas e agropecuária.

A auto-organização dos estudantes consiste em um instrumento importante para a vida coletiva no interior da escola, servindo como aprendizado para as situações sociais e de trabalho dos jovens, como pontua Marcelo.

Os estudantes têm um sistema organizado em comissões e eles trabalham de forma associativa, então tem as associações dos estudantes. Aí a associação tem a comissão geral que são os articuladores, são nove comissões. Aí cada comissão tem a sua pauta, vai ter a sua função, as suas tarefas pra fazer. Aí por exemplo, a comissão de alimentação, aqui dentro, vai lá e ajuda a organizar a alimentação. A comissão de saúde, que ajuda a organizar a saúde, tem a comissão de integração e lazer, tem a comissão de cultura e mística, a comissão de finanças, que vê as finanças da associação deles, tem a comissão de estudo. Então essas comissões se reúnem periodicamente toda semana, pra ver a pauta, o que que tem pra fazer, as atividades.

Então é uma forma de exercício pra incentivar o ativismo, trabalho de cooperação. Pra participar do sistema, cada um tem que aprender a fazer a sua auto-organização. Então ele tem que estar disposto a participar de reuniões, contribuir com a disciplina do grupo, cada qual tem que estar disposto a contribuir para o coletivo. Então é o indivíduo organizado dentro de um sistema coletivo. Aí depois vem as normas de vida de grupo. As orientações do convívio aqui dentro, a gente chama de normas de vida de grupo. Então ele também tem que estar coerente com o sistema de organização. E depois vem as áreas das ciências humanas, que reflete com os estudantes também e debate com os temas geradores. O estudo da Geografia, História, Filosofia, Sociologia, que querem tirar do nosso currículo. Essas áreas os monitores também debatem bastante com os estudantes nos momentos de estudo.

Gilson narra a especificidade dos instrumentos pedagógicos.

Por exemplo, o elemento do Plano de Estudo. É ele que traz a realidade pra escola, que é essa pesquisa da vivência, da realidade dele, pra trazer pra escola, pra ser aprofundado através das áreas. Então, as áreas partem do estudo através de um sentido. A formação, a diferença é que o estudo é parte de um sentido, de algo concreto. E tudo vai se dando em torno desse Plano de Estudo. Aí vai acontecendo a formação dos instrumentos pedagógicos, quando faz um cursinho, quando faz uma intervenção, uma atividade de retorno, uma aula prática, tudo está relacionado a coisa real, concreta. Quando a gente para pra refletir agora, nesses tempos, a habilidade de convivência que trata das questões do trabalho, da vivência, do estudo, é algo que faz, ajuda o estudante a olhar pra si mesmo, fazer a crítica e uma autocrítica sobre a sua vida.

Paulo considera os instrumentos pedagógicos favoráveis ao aprendizado dos alunos, porém há dificuldades no cotidiano do CEFFA a serem consideradas.

No ponto de vista do aprofundamento, nós temos deslanchado. Quando a gente pega um PE, quando a gente pega uma Ficha de Pesquisa, isso aí vai bacana. Mas quando a gente entende que, se eu tenho uma aula quebrada, eu também vou ter um aprofundamento do meu conteúdo também quebrado. Que isso é pelo elemento tempo, ora é pelo elemento instrumento, incentivo, recurso pra acontecer. As visitas de estudo, por exemplo, são instrumentos de aprofundamento. Eu estou conversando sobre a questão fundiária no Brasil, ou eu estou lá no quarto ano conversando sobre associativismo, cooperativismo. Como que dá o meu aprofundamento aqui? De várias formas. Mais uma das melhores é eu ir até onde tem uma associação, ou eu ir até onde tem uma cooperativa. Pra não ser só eu falando, ser a pessoa que vivencia aquilo falando. É o estudante indo até o local em que acontece e aí vendo a prática. As visitas de estudo estão prejudicadas, porque primeiro, nós não temos as condições financeiras pra que isso aconteça, nós enquanto instituição. Os nossos estudantes, na sua grande maioria, também não têm as condições financeiras pra bancá-las e as famílias. E a nossa prefeitura, o nosso Estado nem se fala. Então pra alguns temas, bacana, que a gente tem aqui dentro, mas quando a gente pega um terceiro ano, um quarto ano, que a gente tem oportunidade de conhecer fora, coisas externas, aí a gente se perde aí. Então eu pontuo que as visitas são as ferramentas nossa aqui, que produzem aprofundamento.

A auto-organização e a avaliação das habilidades de convivência são instrumentos importantes para o autoconhecimento e a autocrítica dos estudantes, de acordo com Paulo, que também relata sua experiência enquanto aluno da escola família.

Quando a gente pega as nossas tarefas, as nossas divisões, as organizações, tudo vai ter lá estruturado. A abrangência, a função, são regras. E se eu não faço aquilo, o que que acontece? Nós temos todo um conjunto de regras, todo um conjunto de orientações, não só regras, mas as regras e as orientações pra que as coisas aconteçam. É bem sistematizado e dá certo com os estudantes. E isso aí vai passando. É meio natural, vem nas comissões, que chegam na sala, com os coordenadores. Enquanto estudante, também colaborou pra minha formação, como aluno. Em um outro ponto que é uma coisa que eu sou muito admirador, são as chamadas HCs, as avaliações de habilidade de convivência. Nesse trimestre, inclusive, a HC é das relações sociais. Não tem aquele problema no grupo que sempre tem, que um não vai muito com a cara do outro e que você fala uma palavra que ofende, o cara fica ressentido, ou não agrada muito o comportamento da pessoa que está do meu lado ou tá na minha sala? Então nessa HC é o momento. É o momento em que a gente tem um roteiro de estudo e aí eles vão responder aquele roteiro, eles vão fazer essa autoavaliação com a família, vão ser avaliados pelos estudantes e vão fazer uma autoavaliação. Aí ele vai externar tudo isso. Essa HC é voltada pra área social. Então é a área dos conflitos e das resoluções, o que que eu estou fazendo certo, o que que eu não estou fazendo, como é que tá o meu relacionamento com os meus colegas, a questão do comportamento. Aí aparecem os vícios, o individualismo, um monte de coisa. Aí tem menino que chora, mas se resolve, tem menino que fica de cara fechada, tem menino que sai rindo, tem menino que você faz críticas e realmente a pessoa muda em cima daquilo ali. Tem colocações muito boas dos estudantes. Às vezes você tem aquele estudante que fica lá quietinho, você: “Ele não tem as condições de fazer uma reflexão tão além assim” e o cara vem e fala. Nessas ferramentas pedagógicas, isso é mais próximo.

O Plano de Estudo possibilita a aproximação à realidade dos estudantes, como ponto de partida para o aprendizado, segundo Paulo.

O Plano de Estudo é uma ferramenta que a gente usa pra conhecer a realidade do estudante e da região e trazer isso pra dentro da sala de aula. Então nós já temos alguns Planos de Estudo, algumas atividades de retorno, algumas fichas de pesquisa que já são orientadas, acontecendo. Então o Plano de Estudo, nós temos a orientação de fazer ele e de qual temática seguir. Mas, quais são as questões, o que que vai ser pesquisado, nós só temos uma linha. Aí nós fazemos a motivação com os estudantes e a gente vai construir esse Plano de Estudo com eles. Aí quando você vai construir, você não sabe se ele vai ter cinco questões ou dez questões, se vai ter uma questão mais específica, ou menos específica. É algo que fica muito característico da turma. A gente vai fazendo as orientações, mas acaba sendo algo prático da turma. E que muitas vezes reflete a condição em que ele está, a região em que ele está. Então essa relação é muito íntima pra nós aqui. A relação lá e a relação aqui.

De acordo com Jorge, o tema gerador proporciona o estabelecimento da relação entre a realidade e os conhecimentos científicos relacionados às disciplinas ministradas.

Todas essas atividades, o que unifica tudo são os temas geradores, são os temas de estudo, então, é o que estabelece a conexão, desde os conhecimentos das disciplinas, com as atividades vivenciais, com os estudos que os estudantes estão fazendo, estão unificados nos temas comuns.

Os conteúdos são tratados a partir dos temas geradores e levantamento de situações problemas, realizado, basicamente, através da pesquisa dos estudantes e debates que englobam as questões levantadas.

Se tem uma dúvida pra se aprofundar, por exemplo sobre o problema da seca. Então ele primeiro caracteriza a situação, como aquela situação está acontecendo na realidade, os sintomas, as causas, as consequências. Depois ele vai fazer um aprofundamento científico que é ir buscar na ciência porque que está acontecendo aquelas causas, aquelas consequências. E propor alternativas, como que faz pra minimizar ou resolver aquela situação. Aí o estágio tem todas as áreas ao mesmo tempo, estão estudando a geografia, quando entra num momento de estudo sobre o problema do clima, os fenômenos climáticos. Porque o tema gerador é aquele, então está todo mundo conversando sobre o clima, a Geografia, a Biologia, a Química.

A pesquisa sobre o conteúdo é realizada pelo estudante, para que desenvolva autonomia em relação à metodologia.

Aí no método de estágio o estudante vai buscar o conhecimento científico de forma autônoma, é isso que eu estou falando dos diferenciais, a partir de uma metodologia. Então ele não vai assim “Vou procurar um livro aqui qualquer pra ver o que é que tem”, tem uma metodologia. Às vezes, inclusive, não tem os livros, às vezes ele tem que construir a metodologia, a lógica do raciocínio, da interpretação daquele fenômeno pra depois procurar nos livros, nas referências que ajude ele a explicar aquilo. E ele vai ter que procurar isso de forma autônoma, porque os educadores dão um suporte, principalmente na orientação metodológica, ele vai buscar a ciência. E inclusive no processo de avaliação do estágio, principalmente na apresentação, o que conta muito mais é o método. Não o conteúdo. Então ele entende, por exemplo, se o estudante entender aquela metodologia de pesquisa científica é inclusive mais importante que o próprio conteúdo. Ele faz com aquela situação como ele faz com qualquer outra situação que ele passa na realidade. Se ele precisar pra frente, na vida.

Os conteúdos ministrados são selecionados e a relação destes com a realidade não é imediata, segundo Jorge.

A gente precisa selecionar alguns conteúdos, alguns conteúdos tendem a ficar de fora. Mas a gente tem que trabalhar alguns conteúdos básicos que, às vezes, são altamente abstratos e que leva um tempo pros estudantes perceberem a conexão. Que a conexão com a realidade, com a situação real, não é imediata. Às vezes estudar a estrutura atômica, por exemplo, pra entender que o átomo faz parte do solo, que é

composto de moléculas, é um negócio que demora. Porque é altamente abstrato, não dá pra ver nem em microscópio normal.

De acordo como monitor Marcelo, os temas geradores são definidos em assembleias a partir do debate sobre as necessidades das famílias e das características da região.

Os temas geradores já estão pré-definidos, por eles serem planos estratégicos, eles não se modificam em curto prazo. São planos estratégicos a longo prazo. Mas logicamente que a gente vai acolhendo outras relações. As famílias, em assembleias e avaliam aquele ano. As famílias, às vezes colocam: “Ah, esse tema tem dificuldade na minha região”. Vamos imaginar assim, agroecologia, tem que fazer uma pesquisa sobre iniciativas agroecológicas na comunidade. “Ah, mas na minha região não existe nada”. Então, no fim, tem que viajar pra muito longe. Aí a gente sempre acolhe essas questões que vêm das famílias. E na nossa regional aqui, o fórum dos coordenadores pedagógicos, se reúne geralmente três, quatro vezes ao ano. E a gente leva os apontamentos pro fórum debater. Então, se houver mudança em temas geradores não são as unidades que mudam, faz parte de um debate mais pedagógico no fórum dos coordenadores pedagógicos. E, se necessário for, vai ter também com as famílias nas assembleias de planejamento.

A visão dos monitores sobre os instrumentos pedagógicos é de necessidade de relacionar todo conteúdo à realidade imediata dos estudantes. Os exemplos demonstram que até um conteúdo abstrato, que necessita do ensino e desenvolvimento de conceitos teóricos, teria que ser “visualizado” e, desse modo há uma demora para que o aluno compreenda. A relação entre teoria e práxis poderia ser debatida no âmbito escolar, pois conceitos científicos e capacidade de abstração são processos necessários para a compreensão da realidade e desenvolvimento da consciência filosófica sobre a práxis (VÁZQUEZ, 2007). Os conteúdos científicos relacionados aos temas geradores são buscados pelos alunos, para que desenvolvam autonomia em relação ao método, aspecto mais relevante que o próprio conteúdo e o monitor dá um suporte no processo. As situações-problemas e a proposição de alternativas para minimização das questões apresentadas são aspectos debatidos entre monitores e estudantes, fato que podemos associar à visão pragmatista, de adaptação dos sujeitos à situação dada.

A quebra de ritmo é um ponto importante para pensarmos a sequência do processo de ensino e aprendizagem de conceitos, portanto, a temporalidade deve ser debatida sob o ponto de vista ético-político (MAIA, 2016). A relação com a experiência dos sujeitos é o aspecto motivador do aprendizado, o cerne da Pedagogia da Alternância, fato que poderia ser melhor avaliado sob o ponto de vista da práxis (ADORNO, 1995a; VÁZQUEZ, 2007).

A auto-organização consiste em um instrumento pedagógico importante, que permite que os estudantes tenham experiências democráticas no cotidiano escolar, por meio da participação em comissões que compõem a associação dos estudantes. Essa maneira de organização permite que os alunos convivam e desenvolvam valores como respeito, igualdade, ativismo e cooperação. O compromisso, a responsabilidade com o coletivo e a orientação através de normas pré-estabelecidas são aspectos considerados formativos.

A avaliação das habilidades de convivência permite um processo de autoavaliação e exerce importância na formação de atitudes favoráveis ao convívio, tanto na escola, quanto na família e nas relações sociais, de modo geral. Os estudantes externalizam suas percepções sobre colegas e sobre si mesmos, gerando reações emocionais diversas, fato que explicita o distanciamento da frieza, possibilitando experiências de autorresponsabilidade, como pontuam Adorno (1995b) e Gruschka (2014). Os conteúdos que surgem dessa atividade são debatidos e trabalhados durante as aulas na área de Ciências Humanas, estabelecendo-se relações importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos elementos de resistência e formação política, pois há um espaço de autorreflexão crítica, apontados por Adorno (1995b) como direcionamento à emancipação.

4.2.1.5 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade acontece, além do processo pedagógico por meio de temas geradores, através do projeto de áreas, um dos instrumentos pedagógicos vivenciais.

No projeto das áreas a gente sintetiza isso e tenta contextualizar ainda mais. Mas ainda a gente tem os problemas do sistema convencional, das disciplinas separadas. Por muitas vezes acontece de um professor entrar na sala, de uma disciplina, o outro entra depois e nenhum sabe o que o outro está trabalhando. Então a gente tem muitas limitações do ponto de vista da interdisciplinaridade, do planejamento coletivo. A gente tem limitações de tempo, de carga horária, da dinâmica acontecer pra que a gente faça com que os momentos coletivos de planejamento aconteçam. As disciplinas e as áreas acabam ainda dialogando pouco do que a gente esperava que dialogaria. Mas as atividades pedagógicas vivenciais produzem uma integração muito grande.

Ao exemplificar como acontece o projeto de áreas, Jorge demonstra a integração entre as disciplinas a partir de uma oficina de formulação de rações, inserida no tema gerador “Alimentação”.

Eu, como acompanhante de turma, gerencio o programa, os momentos de estudo. Já disse pros acompanhantes, pros monitores da área de zootecnia e matemática “Ó, vocês já entram, trabalhem esse conteúdo que é o preparatório dessa oficina”. Porque no dia de realizar a oficina de formulação de rações, zootecnia trabalha a alimentação dos animais e matemática vai ajudar a fazer os cálculos de porcentagem, do equilíbrio nutricional daquele alimento. E eles têm esses resultados em pontos positivos, principalmente no ponto de vista do entendimento da contextualização do conteúdo científico com a realidade. Isso pra gente é o resultado maior, saber que os estudantes conseguem fazer as conexões necessárias, da apropriação do conhecimento científico de forma mais aprofundada. Porque contextualizar com a realidade, fazer todo esse movimento, demanda de um tempo pedagógico que, muitas vezes, a gente tem que abrir mão de alguns conteúdos, selecionar outros, em função da quantidade de conteúdo científico que se tem pra trabalhar com o adolescente no ensino médio. Pra selecionar quais conhecimentos que são prioritários, um em relação ao outro, não é uma tarefa fácil não.

A dinâmica desse processo se inicia com o plano de estudo, através das informações obtidas com a pesquisa exploratória. As áreas trabalham os fundamentos básicos sobre o assunto.

A gente procura ir construindo nas disciplinas, nas áreas, um entendimento lógico de interpretação daquele assunto. Geralmente tem as atividades pedagógicas integradas, que têm o caráter mais de diagnóstico. No plano de estudo, no início, a visita, que a gente vai visitar mais pra ver como é. No final, depois que as disciplinas das áreas trabalharam seu próprio conteúdo, costuma ter uma oficina mais prática, pros meninos já desenvolverem práticas novas, alternativas diferentes. Então, os meninos estudam sobre alimentação, como é que está esse diagnóstico das comunidades, do estudo da ciência e aí depois pra produzir uma alternativa, até chegar ao ponto de produzir um fertilizante, aprender a fazer um produto diferente do que a realidade tem utilizado numa indústria mais convencional. Aí a ciência já trabalhou antes disso.

Jorge expõe mais um exemplo sobre alimentação trabalhado com o segundo ano relacionado ao uso de agrotóxicos. A disciplina de química desenvolve conteúdos sobre classificação dos agrotóxicos, soluções e reações químicas e, ao final, em conjunto com a disciplina de agricultura, realiza-se uma oficina de extratos vegetais para controle de pragas e doenças nas plantas.

Aí às vezes tem algumas limitações nesse processo porque às vezes tem conteúdo da ciência que é altamente abstrato. Principalmente química, matemática. Porque os meninos também precisam se apropriar disso e a gente gasta um tempo grande.

Na visão de Marcelo a interdisciplinaridade é almejada pelos monitores, fato que depende de momentos de discussão.

A gente sempre busca a interdisciplinaridade, por isso o trabalho é integrado. A gente sistematiza essa prévia das fichas de estudo, uma relação de conteúdos e metodologias, de maneira integrada. A aplicação, o dia a dia do que está sistematizado é que às vezes não temos a oportunidade de dialogar como precisamos. Por exemplo, eu tenho preparado normalmente os estudos de administração e economia rural. Quando eu olho no documento eu já percebo a integração da minha ficha, do meu conteúdo, com outras áreas. Então esses diálogos periódicos sobre a integração que nós estamos encontrando dificuldade de incluir no nosso programa de trabalho. Mas os resultados são muito bons, porque a gente avalia o resultado no que nós chamamos de avaliação coletiva. A avaliação coletiva é a única avaliação que compreende todas aquelas fichas e o conteúdo trabalhado naquele semestre.

A avaliação dos alunos é realizada de modo interdisciplinar, a cada trimestre, em grupos.

A avaliação dos estudantes é interdisciplinar. O que vai unir as questões da avaliação são os temas de ficha. As questões são interligadas em uma única avaliação. E a forma de os estudantes realizarem é por grupos homogêneos, quem compõe são eles mesmos, na turma. É por nível de desempenho naquele trimestre. Eles podem consultar apenas os cadernos pra fazer a atividade. Aí eles se organizam aqui no ambiente externo e passam o dia todo, porque eles têm até meio dia e meia pra fazer a avaliação. Pelo fato de ser uma avaliação extensa, uma avaliação trimestral de todas as áreas reunidas em um único documento. Tem questões, por exemplo, que pede pra eles irem lá na área, trazer amostras, coletar amostra de planta, solo e tudo. Aí tem o projeto das áreas e na avaliação coletiva a gente avalia também a integração na avaliação que os estudantes fazem, do nosso trabalho pedagógico. Pros estudantes também terem uma oportunidade, de realizar a avaliação sobre o trabalho da escola, como que eles estão percebendo, da escola.

Gilson considera a interdisciplinaridade um fator importante para a aprendizagem dos estudantes e acredita que os monitores deveriam realizar mais atividades que integrem as disciplinas.

A gente faz a interdisciplinaridade, mas deveria fazer mais. Eu acho que é uma falha, que é muito questionada na equipe. É porque o nosso tempo aqui é muito corrido. Tinha que ter mais interdisciplinaridade. Por exemplo, eu, que sou matemático, tinha que trabalhar mais com desenho e topografia. Irrigação, mais com outra matéria, porque muitas vezes eles precisam da Matemática pros menino desenrolar lá naquela disciplina. Esses dias, eles tavam trabalhando um conteúdo lá que os meninos precisam saber muito área, volume, quem tem que trabalhar sou eu. Dar a base pros meninos trabalharem primeiro em Matemática. Então às vezes há uma dificuldade de interdisciplinaridade por falta de

comunicação e reunião das áreas. A gente tem que ter muito domínio da área pra trabalhar com interdisciplinaridade.

O monitor Gilson enfatiza a necessidade de os monitores organizarem os conteúdos de forma integrada entre as áreas do conhecimento para facilitar a aprendizagem dos alunos.

A gente sempre procura, nas dinâmicas das aulas, mostrar pro estudante que “Ó, isso usa muito, nós vamos utilizar muito esse conhecimento, você tem que se preparar bem, porque em desenho e topografia, vai utilizar muito esse conteúdo nas medidas topográficas, você vai ter que saber calcular muito ângulos, as medidas dos triângulos”. Então é fazer com que os meninos também percebam que é necessário aquele conteúdo pra outro. Estudar escala é importantíssimo, que esse conteúdo é pré-requisito pra desempenhar outra competência. E essa relação entre as disciplinas é assim, uma tem que ajudar a outra, como conteúdo base.

Paulo considera a interdisciplinaridade como um fato habitual entre os monitores e que facilita a aprendizagem dos alunos.

A gente faz a interdisciplinaridade aqui de forma tão natural que a gente nem percebe ela acontecendo. Por exemplo, vão dois, três professores pra um momento de estudo aonde a gente vai abordar Química, História, Geografia, Português. Coisa que no Estado, da escola que eu vim, é muito difícil de acontecer, pela própria metodologia, como as coisas são amarradas. Aí é aquela questão assim “Eu vou trabalhar um conteúdo e deixar ele aberto pro outro conteúdo do professor”. Aqui a gente consegue ter os dois profissionais ou três profissionais trabalhando o assunto. Então isso é um ponto muito positivo.

Paulo discorre sobre o modo como acontece a organização pedagógica através da interdisciplinaridade, exemplificando sua disciplina.

Na área de História eu busco ser específico e, dessa especificidade, eu abro. Então a gente acha que não, mas História está muito ligada com a Química. Quando a gente vai conversar sobre a Primeira Guerra Mundial, fala pros meninos “Ah, a bomba atômica”, aí eles “Aí, que que é isso?” Aí então, você está lá no conteúdo e automaticamente você vai ter que abrir, você vai ter que ir buscar suportes pra aquilo ali. E aqui é fácil esse suporte. Não existe uma regra pré-estabelecida, a gente tanto pode buscar, quanto a gente também é buscado. Como por exemplo, a turma do primeiro ano, que fala aí sobre o tema gerador que é “o homem e a terra”. Então está muito presente nas relações sociais, em História e Geografia, a formação do Brasil. Mas, por exemplo, o professor de Português me buscar “Vamos conversar aqui desse período, como é que foi essa questão do Barroco, essa relação lá do Cangaço, essa formação do coronelismo”.

Para que ocorra a interdisciplinaridade Paulo ressalta a importância do planejamento conjunto.

A gente acaba sendo um pouco prejudicado pela questão do tempo e do planejamento. Desde quando eu cheguei aqui eu pontuo essa questão. Quando a gente tem o planejamento, principalmente por área, eu consigo trabalhar com o meu par, consigo alinhar o meu conteúdo ao meu par. Aí, se eu faço ela com o meu par, fica mais fácil dela acontecer com as outras pessoas das outras áreas. Primeiro o planejamento das áreas e depois o planejamento individual, assim você vai lá, vai estudar e se aprofundar.

De acordo com os relatos, o processo pedagógico pressupõe a interdisciplinaridade, demonstrada através de exemplos das atividades vivenciais, como o projeto de áreas e a avaliação coletiva. Algumas atividades pedagógicas integradas têm caráter de diagnóstico, ocorrendo situações de estudos em que um grupo de monitores participa em conjunto. A avaliação coletiva é realizada a cada trimestre, em grupos de alunos e engloba as fichas de estudos e conteúdos a serem compreendidos de forma interdisciplinar, a partir das anotações dos cadernos dos alunos. Deprendemos que é uma forma diferenciada de avaliação, mas questionamos se a ênfase na interdisciplinaridade estaria prejudicando a compreensão mais aprofundada de conceitos teóricos (VÁZQUEZ, 2007).

Há divergências nas narrativas dos monitores em relação à efetivação da interdisciplinaridade, pois um deles considera algo natural e corriqueiro, enquanto outros demonstram insatisfação em relação à escassez de momentos coletivos de planejamento para a efetivação da interdisciplinaridade. Há controversas sobre o tempo utilizado nas atividades vivenciais e a necessidade de os estudantes terem acesso aos conteúdos científicos que exigem maior capacidade de abstração. A relação entre as disciplinas é vista como fundamental nesse processo, pelos monitores. Destacamos a temporalidade, em termos de apreensão dos estudos, que poderia ser problematizada na realidade escolar, considerando-se o tempo cronológico (Chrónos) e o tempo de cada estudante (Kairós) (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001) e o processo de subjetivação da realidade para a elaboração de conceitos e a necessária mediação dos professores (MAIA, 2017).

Os conteúdos de determinadas áreas são vistos como pré-requisitos para outros e é necessário o domínio para trabalhar de forma interdisciplinar. Ao analisarmos os relatos, ponderamos que conteúdos mais técnicos parecem ser melhor desenvolvidos, nesse sentido. As disciplinas exigem um aprofundamento inicial para se pensar, posteriormente, em interdisciplinaridade, pois esse procedimento parece negligenciar a necessidade do desenvolvimento da capacidade de abstração, de identificar as mediações naquilo que é,

aparentemente, imediato. Reflexões no campo político, por exemplo, requerem aprofundamentos sobre as mediações existentes na práxis social (MAIA, 2017).

4.2.1.6 Temporalidade: tempo comunidade e tempo escola

Em relação à temporalidade o monitor relata que há autores que colocam a Pedagogia da Alternância como uma lógica da continuidade na descontinuidade.

O nosso desafio é que o estudo, o processo de formação é contínuo, em tempos e espaços que são descontínuos, que se alternam. Então a gente tem um desafio na mão, que é fazer com que o processo de formação seja intencional. A formação acontece o tempo todo, independente se está na escola ou se não está. O processo de formação que está sendo direcionada, pedagogizada, seja contínuo, aqui no espaço da escola ou no espaço da estadia, mesmo o tempo e o espaço não sendo contínuos. Então a gente entende que precisa fazer com que todos os tempos e espaços que os estudantes estão, sejam espaços educativos de forma intencional. Ele vai pra casa, como é que ele vai organizar a estadia? Então ele tem uma orientação de como que faz o planejamento do tempo em casa, reunir com a família, planejar o tempo, se organizar pra participar com a família das atividades do trabalho, de convivência social, de estudo, também no tempo da estadia. Inclusive cria, pra isso, vários instrumentos pedagógicos que vão direcionar atividades que eles vão fazer em casa, pra ajudar a fazer isso.

Os desafios em relação à descontinuidade do tempo estão relacionados ao modo de organização dos estudantes para o tempo de estadia, em que estão com as famílias.

Às vezes, por muito despreparo das famílias em assumir a ajudar os estudantes na gestão da educação, do processo pedagógico. Não porque as famílias estão negando a sua função, mas porque, de fato, não sabem, não têm preparação pra isso. E eu acho que têm sofrido um impacto muito grande, hoje em dia, das tecnologias, da aceleração da informação, de um universo mais virtual. Aí hoje nós temos enfrentado um desafio muito grande que é como que faz essa continuidade. E nós temos, inclusive, em alguns momentos, repensado como a Pedagogia da Alternância vai se ajustar a essa realidade.

A contabilização de horas no CEFFA, em momentos de sessão, em que ocorrem as atividades na escola, demonstra que o funcionamento integral permite uma carga horária mais elevada do que a de outras escolas, além do tempo de estadia ser reconhecido como espaço formativo.

A nossa carga horária é muito superior à escola normal e isso contribui pra que a gente enriqueça o processo pedagógico, com dimensões formativas, que vão pra além do estudo científico. Então faz com que na sessão contribua pra que a gente possa desenvolver outras dimensões pedagógicas, da organização, da disciplina, do desenvolvimento de outras habilidades, além do estudo da ciência. Só que a gente tem o desafio, que é a execução dessa carga horária, dessa continuidade do

estudo. No ensino médio os estudantes já têm um certo nível de autonomia maior. E se a gente conseguir organizar bem a metodologia, os estudantes conseguem dar continuidade na estadia. Esse exemplo que eu dei do estágio anteriormente, o estudante entendendo a metodologia, tem autonomia pra buscar, ele faz, ele se prepara, ele faz as pesquisas, tudo em casa. Coisa que no ensino fundamental às vezes não está em condições nesse nível de desenvolvimento. Porque carece mais de conteúdo de conceitos básicos, ainda não tem condições de se apropriar totalmente da metodologia, estão começando e vários fatores, até psicológicos, da fase da infância.

Marcelo reflete sobre a organização espaço-temporal e a relação entre estadia e sessão para que o estudante estabeleça conexões entre a realidade concreta e o conhecimento científico.

A nossa escola trabalha com programação organizada em período semanal, mas tem outras EFAs que é por períodos quinzenais. Esse período semanal aqui chamado sessão e em casa, no meio socioprofissional, chamado estadia. O que é interessante é o movimento da alternância, pro estudante vivenciar os espaços e momentos diferentes. Ser buscada a integração de ação e reflexão, reflexão e ação. Aqui na escola a gente trabalha com maior intensidade a reflexão. Refletir sobre os diversos elementos e fenômenos que fazem parte da nossa vida. Seja por exemplo uma música, das ciências da natureza, social, econômico, político, a técnica, o trabalho. Então aqui a gente, a maior parte do tempo, é destinado às ciências. E, ao ir pra casa, a escola encaminha diversas atividades, que leva o estudante a motivar a trabalhar mais com a ação. Não que uma ação, assim, pragmática, uma ação instantânea, uma ação também refletida aqui na escola. Então ele vai pra casa, com roteiro, com orientação pedagógica, do que ele tem que fazer em casa. Principalmente se envolver às atividades com a família. Seja qual for a atividade que a família se ocupe no trabalho, mas o interessante é que já se envolva. Primeiramente ter aproximação com o mundo do trabalho, porque é lá, de fato, que acontece a vida. Os fenômenos da vida, o conhecimento concreto, no trabalho, junto com a família. A intenção é que ele perceba, lá na sua vida cotidiana, a partir da prática do trabalho, os fenômenos que rodeiam a nossa vida. E que no decorrer da escola a gente possa aqui problematizar, fundamentar, estudar. Então o estudar em casa, ficar uma semana em casa e se aproximar do trabalho, por pequenas responsabilidades, tarefas e também fazer alguns trabalhos dirigidos pela escola.

Marcelo descreve sua visão sobre o modo de organização espaço-temporal.

O que é relativo no tempo, aqui na escola, os horários não são rígidos e determinados, inflexíveis. O nosso programa semanal é flexível, por exemplo, pra um momento de estudo, pra uma visita de estudo, a gente leva os estudantes pra fazer visita na região, ou mesmo uma pessoa externa vir aqui pra gente fazer uma intervenção, fazer oficinas práticas com eles, pra reunir a associação dos estudantes. Então, o tempo aqui é organizado de acordo com a demanda das atividades que envolve todo o processo de formação. Não somente assim, o tempo aula, os 50, 60 minutos de hora aula.

Os horários de aula são arranjados conforme a demanda semanal dos monitores nas sessões (tempo escola).

Tem os nossos momentos de estudo, são organizados assim: um período de 7 às 10, pode ser, por exemplo, que na quarta-feira de 7 às 10 seja administração essa semana. Mas de 7 às 10 na outra sessão pode ser química. Porque é de acordo com a demanda de integração da necessidade do conteúdo. Daí o monitor fala: “Eu preciso lá nessa turma de x tempo pra fazer esse trabalho”. Aí tem o monitor que é acompanhante de turma, que é como se cada turma tivesse um articulador, um monitor que coordena o plano de curso ali naquela turma. Então é ele que vai fazendo esse controle. É ele que vai fazer esse controle dos momentos de estudo, das atividades vivenciais daquela turma. E toda semana tem a reunião dos coordenadores de sessão pra fazer o programa daquela semana. Uma semana antes faz o programa da outra semana, pra colocar as demandas.

A carga horária das disciplinas é levada em consideração nos momentos de planejamento das sessões.

A gente observa então a carga horária das disciplinas pra não ficar incoerente com a grade curricular. A gente avalia que essa carga horária inflexível das disciplinas, mesmo que a gente quisesse, não daria conta cem por cento delas, da carga horária que consta na grade curricular. Porque tem outras demandas do processo de formação, que incluem diretamente no foco daquele conteúdo. Essa semana, por exemplo, está tendo a colocação em comum das habilidades de convivência, o tema da avaliação é relações sociais. Cada uma se auto avaliou, “como que eu estou no meio social, a minha relação com os outros?” Nas redes sociais, família. Então eles fizeram esse trabalho em casa, na estadia, a família contribuiu, ele fez a auto-avaliação e avaliou um colega. Então essa semana teve a colocação em comum de avaliação, então não foi esse momento de aula, mas foi um grande debate sobre a área de humanas, das relações sociais. Então, muitas vezes, o instrumento pedagógico não está previsto na grade curricular como hora aula, mas acaba acontecendo de outra maneira no processo formativo.

O fato de os monitores terem autonomia em relação à organização temporal favorece a articulação das demandas cotidianas.

A gente tem uma certa autonomia de fazer isso. Eu acho que se fosse uma escola pública, privada, a gente não tinha essa autonomia da gente fazer o nosso próprio programa semanal. Essa é uma das vantagens enormes, da gente ter essa liberdade de fazer isso, de sermos uma rede mais autônoma nesse sentido.

O planejamento é um fator destacado por Marcelo para o desenvolvimento dos alunos.

É um processo muito lento, você pega um elemento do aprender a planejar, que o nosso hábito cultural é de não planejar nada, fazer nossas coisas à revelia. Quando o estudante senta pra planejar o que ele tem que fazer, a gente percebe uma evolução nítida no decorrer do curso.

Ele inicia com certo costume, hábito e, ao concluir o curso, ele já tem pelo menos noções de fazer planejamento. Eles entram dizendo que planejar é perder tempo, “pra quê isso?” Mas é um elemento que, de um modo geral, as pessoas não adquirem esse hábito, até pra gente também ficar mais alheio às coisas, é muito mais fácil de serem manipuladas, Porque se a gente não planeja, alguém tá planejando pela gente, alguém está dependendo do que a gente faz. Tanto momento de estudo, trabalho, vivência, a gente insiste que o estudante desenvolva o hábito de planejar, se organizar.

Marcelo analisa a gestão do tempo durante a estadia, tratando-se de um período em que a família deve auxiliar na organização.

E na estadia a família e o estudante que determinam o tempo de cada atividade. Aí é um planejamento específico da família do estudante. Que vai organizar em que períodos, dias e horários ele vai fazer tal atividade. Se é da escola, do trabalho ou de lazer.

O monitor Gilson ressalta a organização temporal voltada para o cumprimento da carga horária obrigatória.

A gente tem que dar conta de cumprir bem o tempo aqui e fazer com que também o estudante cumpra esse tempo de estadia. Que é o mais difícil, porque esse controle a gente já perde um pouco. Que teria que ser o controle feito pela família. Porque o estudante, por exemplo, matemática, ele cumpre quatro horas aqui e duas no tempo de estadia. Aqui a gente vai fazer o máximo pra que se garanta. Aí no tempo de estadia é a família que tem que cobrar que o estudante realize aquela atividade e chega aqui, a gente tem que apreciar e ver se realmente ele cumpriu o tempo estadia. Mas o tempo é todo organizado e aprovado pra ser cumprido, a carga horária de estadia e em sessão.

O tempo de estudo dos alunos durante a estadia é um processo estimulado pelos monitores, mas há dificuldades diante da dinâmica que preconiza pela utilização dos instrumentos pedagógicos, de acordo com Gilson.

Toda semana os monitores mandam atividades pra estadia. Eles têm que cumprir esse tempo, tempo formal que também tem na estadia. Um desafio, talvez a gente não consiga esse êxito total, principalmente na estadia, nem na escola. Porque aqui tem muitas situações que a gente não consegue cumprir a carga horária como deveria. Como a gente tem que aplicar vários instrumentos pedagógicos, tem que tirar tempo daquela disciplina específica pra caber outro instrumento pedagógico. Agora eu estava fazendo essa avaliação de habilidade de convivência. A gente coloca como reflexão sobre relações sociais, eu vou gastar umas duas horas pra motivar e aplicar, pra se colocar em comum. Então naquela semana ele vai ocupar pelo menos umas duas horas de uma área. Mas assim, esse tema está ligado, por exemplo, ao tema social. Então deveria se encaixar no tema de Filosofia ou Sociologia. Mas o tempo aqui na escola é um limitante pra aplicar a Pedagogia da Alternância.

Gilson vislumbra outras possibilidades de organização temporal para que os estudantes garantam a aprendizagem das disciplinas, principalmente no ensino fundamental.

Na verdade, a estadia teria que ser menor, assim: ele teria que ficar no máximo uns dois na Estadia. Ou teria que mudar a dinâmica, a estadia, principalmente no Fundamental, eu, particularmente, acho um prejuízo. Falando uma situação concreta, eu tenho dois filhos, eu tinha dois filhos aqui. Tem um no quarto ano, que ele está passando de ano e tinha uma no sexto ano. Ela até saiu da escola e foi pra estudar na escola pública porque eu penso que é melhor estudar na escola família no Ensino Médio. Aí a mãe dela, a minha mulher, também questionava muito, como pedagoga, falava que no tempo de quinta à oitava série, na Pedagogia da Alternância, achava que prejudicava os conhecimentos básicos deles. É até ruim falar disso, parece que tem um certo preconceito, mas eu já superei isso. A gente acha que esse momento da formação dos conhecimentos básicos de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, de quinto a oitavo tem que ser bem feito. Então não é à toa que chama Ensino Fundamental. E aqui na escola a gente não tem a mesma intensidade dos conteúdos, eu estou falando dos conteúdos básicos. Isso aí na escola pública eu reconheço e vários colegas também reconhecem que a formação do conhecimento básico é mais intenso.

Gilson faz comparações entre o CEFFA e a escola pública convencional, demonstrando aspectos relevantes de ambas.

Nós temos outros elementos que estão muito à frente da escola pública, que são esses elementos da formação integral, que é revolucionário pra vida da pessoa. De fazer tanto a relação, o trabalho. Isso é muito forte, entender a realidade, o estudo, vivenciado com a realidade concreta. Em outra escola pública não consegue fazer isso. Porém tem esse desafio, que o tempo aqui é limitante pra gente poder aplicar tudo que deveria ser aplicado no conhecimento, principalmente no Ensino Fundamental. Porque fica uma semana em casa, um grande problema, porque é muito pra criança. No Ensino Médio a gente pode ter um mecanismo de achar que ele tem mais responsabilidade, tem condições de fazer uma estadia melhor. Mas uma criança de sexto ano, ele tem pouca responsabilidade de ficar uma semana toda em casa. Os pais trabalham, e aí fica no celular, que hoje é um grande problema. O nosso sonho aqui é que o Fundamental, por exemplo, ficasse em casa só um dia por semana, ir todo dia pra escola e na sexta-feira eles ficassem pra desenvolver alguma atividade na família.

Gilson enfatiza que é um debate necessário entre os educadores, mas as condições para a concretização de outros modos de organização temporal dependem de uma estrutura que comporte um maior número de alunos na escola.

A gente já conversou sobre isso, o nosso sonho é que o poder público desse condições, se nós tivéssemos mais espaço físico pra isso, que o Fundamental não tivesse essa alternância longa. Porque se ele vai estudar Português, Matemática, ele vai estudar uma semana, vamos

supor umas duas, três aulas e vai ficar quinze dias sem voltar pra essa disciplina, uma desconexão muito grande. Pro Ensino Médio, tem uma carga curricular maior, tem muitas disciplinas. No Médio também temos problemas de estadia. Mas no Médio os meninos têm mais atividade de pesquisa pra eles desenvolverem em casa. Por exemplo, eu passo matemática, vou mandar uma bateria de exercícios pra casa. Cabe a eles ter a responsabilidade de fazer. Se eles chegam aqui sem fazer, eu posso punir ele, talvez com o resto da estadia, a gente não tira nota, mas o que importa é o conhecimento. A nota vai abaixar, mas eu não queria abaixar a nota dele, eu queria que ele tivesse feito a atividade.

A realidade das famílias deve ser levada em consideração no processo de acompanhamento das atividades escolares dos filhos, nos momentos de estadia, de acordo com Gilson.

Tem uma menina do segundo ano, um dia eu chamei ela e falei: “Aqui, você não tá fazendo nada da estadia, sua mãe não acompanha você?” Ela falou “Professor, minha mãe não sabe ler”. “E o seu pai?” “Ah, o meu pai não mora com a minha mãe”. Aí eu estava condenando a menina, depois daquela fala, eu pensei “tem que ser ela mesma”. Então os pais, se você tem filho estudante no Ensino Médio, você precisa saber os conteúdos do Ensino Médio pra ensinar o seu filho? Eles não sabem mesmo, e pra ajudarem demanda os pais também terem conhecimento. E na Pedagogia da Alternância os pais não têm conhecimento, porque os instrumentos pedagógicos são diferenciados, ele responder, por exemplo, um Plano de Estudo, às vezes tem dificuldade de orientar uma avaliação final, é complexo. Se eles não tiverem o mínimo da Pedagogia da Alternância, de conhecimento, eles não sabem orientar os filhos.

O monitor Paulo destaca que a organização temporal deve ser revista para garantir tempo de estudo dos alunos.

A gente precisa melhorar no estudo com o aluno. Nós temos aqui um programa, que algumas das outras escolas vão chamar de horário. Português, Matemática e tal. Então, num primeiro momento, a gente precisa melhorar o tempo do estudo. Garantir que as áreas entrem e que elas tenham a sua carga horária mínima assegurada. Nós temos que as atividades coletivas têm que acontecer, mas a gente tem que entender que se eu tenho duas horas indicadas no currículo, que é uma questão até burocrática, eu tenho que assegurar as duas horas e tem que ter uma sequência. Porque quando não tem essa sequência, eu vou quebrando. Eu começo uma coisa hoje, a gente tem uma semana que a pessoa não fica aqui. Então já é uma quebrada, já é uma distância. E aí quando volta na outra semana, se não tem as duas horas e daqui a um mês que eu vou voltar a ter o contato de novo com o estudante dentro da minha disciplina. E nós temos que organizar melhor o tempo dos estudos não presenciais.

Paulo enfatiza a necessidade de se repensar o aspecto temporal para aumentar o tempo de estudo dos alunos, reiterando sugestões possíveis.

O momento de estudo acaba sendo pouco. Então talvez nós teríamos que ter mais momentos de estudo e uma alternância menor. Porque esse momento, a prioridade deles, de uma forma geral, acaba sendo os estudos científicos. E o período em casa tem que ser também um período de estudo, de aprofundamento, mas as famílias não estão preparadas ou elas não têm as condições de fiscalizar e de fazer isso acontecer, pras famílias entenderem a necessidade do estudante estudar em casa, ter o seu tempo e o espaço, que a escola continua.

A relação entre o estudo e o trabalho é colocada por Paulo, destacando a necessidade de continuidade dos estudos durante a estadia, pois não tem sido garantido.

O nosso currículo tem horas de estudo Sessão, horas de estudo Estadia. Só que essas horas de estudo Estadia não estão sendo asseguradas. Em noventa por cento dos casos aqui não está sendo assegurado. Porque os meninos chegam com as coisas sem fazer. Então o momento de Estadia é um momento de trabalho e de relacionamento com a família. Mas o foco do menino naquele momento não é o trabalho e a própria lei diz isso, pode haver o trabalho, mas que esse trabalho não prejudique os estudos. Porque a prioridade são os estudos. Então quando a Pedagogia da Alternância nasce nesse sistema de quinze dias, ou de uma semana, ela tem uma visão, que o filho estava ligado ao seio familiar, que por sua vez, estava ligado ao trabalho. Mas só que hoje a estrutura das famílias mudou muito. Por exemplo: a turma do quarto ano, cinquenta por cento está ligado ao campo, cinquenta por cento não está ligado ao campo. Então olha como que isso mudou. No início, cem por cento, hoje cinquenta por cento, numa turma do quarto ano. Então esses que não têm atividades ligadas ao campo e esses que têm atividade no campo, aqui eles estão estudando, estão trabalhando. Mas quando chega em casa, se a família não tiver esse entendimento, aqueles que são urbanos, vão fazer outras atividades. Mas e o estudo? Como é que fica esse momento específico do estudo, que está na grade curricular? Eu vejo que os nossos estudantes precisam estudar mais.

O tempo de estudo para os monitores é escasso, visto que o excesso de trabalho dificulta o aprofundamento em leituras, de acordo com Paulo.

Eu, em particular, ao passo dessa minha correria, de dois trabalhos, minha família, ultimamente, eu estou sentindo uma agonia muito grande, porque nos últimos três anos eu não tive tempo pra estudar e pra ler como eu fazia antes.

A flexibilidade do tempo nas sessões permite que os monitores organizem melhor suas disciplinas, de acordo com Paulo.

A gente é mais aberto, as possibilidades são maiores do que num outro modelo. Porque, de acordo com a necessidade, nós vamos cavando o tempo pra que isso aconteça. Não é engessado. Então eu posso apresentar uma demanda pro professor do quarto ano, falar assim: “Ó, essa semana eu tive duas aulas, mas lá no finalzinho da aula apareceu essa questão e a gente precisa aprofundar nisso. Eu precisaria que você me organizasse mais tempo”.

De acordo com as narrativas, a carga horária durante as sessões é elevada, pois ocorre de maneira integral. Novamente, verificamos controversas quanto à avaliação dos monitores sobre a questão temporal, que ressaltam a flexibilidade em relação ao tempo destinado às atividades. Há aqueles que consideram este um fator positivo, pois a demanda de cada monitor define o tempo destinado às disciplinas e os instrumentos pedagógicos variados, como a avaliação das habilidades de convivência, por exemplo, podem ser manejados conforme a necessidade. A carga horária teórica é vista como relativa por um dos monitores, que justifica que, dificilmente, o programa das disciplinas seria cumprido. Há avaliações negativas sobre a flexibilidade da carga horária, sendo necessário o debate sobre essa questão na escola, como a ênfase de um dos monitores quanto à necessidade de garantia de tempo de estudo, ou seja, das aulas teóricas. Este considera que os alunos estudam muito pouco durante as sessões e na estadia, cerca de noventa por cento deles, não realiza as atividades teóricas solicitadas.

O tempo é considerado limitante na aplicação da Pedagogia da Alternância, pois, mesmo constando no projeto pedagógico as horas de estudo que devem ser destinadas na sessão e na estadia, não estão sendo asseguradas. Se as rupturas entre tempos-espacos ocorrem de modo favorável à compreensão da práxis social, se os estudos teóricos devem ser aprofundados, se as atividades na estadia são concebidas apenas em sentido utilitário, são aspectos a serem considerados para que os educadores avaliem a distância entre as pretensões e a realização da Pedagogia da Alternância.

A questão da práxis poderia ser analisada de modo que a relação entre a realidade e os conhecimentos sejam considerados por meio da abstração, para a continuidade de estudos teóricos durante a estadia, a teoria como refúgio da práxis danificada (ADORNO, 1995a) e elevação da consciência crítica sobre a práxis (VÁZQUEZ, 2007). O aspecto teleológico da ação educativa poderia ser ponderado pelos monitores, visto que o aspecto ético-político dos conteúdos escolares são formativos e apenas a visão utilitarista reforçaria a visão neoliberal (GRUSCHKA, 2020).

Toda temporalidade pressupõe alternância, mesmo na “escola convencional”, sendo a explicitação da finalidade educativa um aspecto fundamental no trabalho de se educar alguém. A proximidade entre o trabalho e a vida no campo é evidenciado na Pedagogia da Alternância e as dessincronizações do tempo podem ser favoráveis à apreensão da realidade (MAIA, 2017).

4.2.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO

4.2.2.1 Finalidades educativas

Em relação às finalidades educativas, o monitor Jorge questiona se deveria ser estipulado um perfil a ser alcançado, um modelo a ser seguido pelos estudantes em função do respeito à pluralidade, mas reconhece que não deve ser negado o processo de educação. Pelo fato de haver diversos adolescentes em contexto social de exclusão, devido ao sistema capitalista, atribui a responsabilidade de orientação dos monitores no processo educacional dos estudantes.

Tem muitos jovens vivendo num contexto e num sistema social às vezes que produz, nas pessoas, vários vícios e desvios. Às vezes num contexto social que coloca muitos adolescentes com condições de marginalidade, que são excluídos, que desenvolvem, por estar dentro do sistema capitalista, dentro de um contexto social de exclusão, de pobreza, comportamentos e até mesmo posicionamento, ideologias que não contribuem pra ele se desenvolver. Não contribui com o seu próprio desenvolvimento enquanto ser humano. Acho que a tarefa da educação pra esse sujeito que a gente pretende, é ajudar a construir um sujeito que pode ser livre das amarras, das coisas que alienam. Pessoas que têm condições de olhar pra realidade com interpretação mais consciente das coisas que acontecem, mais equilibradas do ponto de vista das relações e das pessoas, do uso dos recursos que têm na natureza, de conseguir construir uma ação na realidade e na vida, que promova justiça, equilíbrio social e mental. Então a gente pretende ajudar as pessoas a serem pessoas capacitadas, com condições de analisar os problemas da realidade e se posicionar diante das coisas com clareza, científica inclusive. Se posicionar diante de uma determinada técnica, de uma determinada prática, de uma determinada situação da realidade com muita clareza do que está fazendo.

Em relação aos valores a serem desenvolvidos, Jorge coloca como o principal a coletividade e que os demais valores seriam consequência deste. “[...] O principal é a coletividade e daí da participação, da autonomia, do respeito e companheirismo. Isso tudo são consequências desse primeiro princípio que é a coletividade” (Jorge).

Para Marcelo, a formação por alternância deve proporcionar a inserção do sujeito na sociedade por meio das interações sociais vivenciadas no cotidiano escolar.

A formação do jovem se dá no convívio, no espaço comunitário. Porque a escola incentiva o estudante a se envolver em espaços sociais na comunidade. Se tiver condições, assumir cargos na comunidade, não é somente comunidade religiosa, mas por exemplo, tem associação dos moradores, dos produtores, se tem um grupo de jovens, que ele procure se inserir nesses espaços. Até mesmo a religiosa também. Aqui a gente debate muito sobre a auto-organização, o sujeito inserido no processo

de convívio social, auto-organizado. Eu estou no projeto ainda porque eu acredito nessa concretude do trabalho pedagógico. E as manifestações aparecem com o tempo, mais a frente, porque o jovem, ao passar por um processo de formação e, ao sair daqui, talvez ele não tenha tantas oportunidades de por em prática a bagagem de conhecimentos, de informação que ele sai levando. E é lindo você ver assim, egressos, pessoas que já passaram por aqui que hoje tão assumindo um papel importante na sociedade. O que importa é que você seja uma pessoa consciente daquilo que você faz, que a gente percebe que tanto as famílias, quanto os estudantes reconhecem esse caráter da formação, de preparar pra vida. Eles falam assim “Ah, o meu filho não conseguia dialogar em público, hoje ele já fala”. “Não tinha um bom convívio com a gente em casa”, e hoje melhorou o convívio, “não tinha compromisso nem responsabilidades”, “adquiriu mais gosto pros estudos”.

Gilson reflete sobre a organização dos conteúdos escolares a partir da Pedagogia da Alternância.

Tem gente que fala assim “Ah, mas deveríamos trabalhar menos os instrumentos pedagógicos vivenciais e mais a formação básica”. Aí nós deixaríamos de ser Pedagogia da Alternância. Acho que o objetivo da Pedagogia da Alternância é promover essa formação do ser humano de forma mais completa. Os instrumentos pedagógicos é que fazem isso acontecer. Então esse é o diferencial da Pedagogia da Alternância é a formação baseada na realidade da vivência e das relações, que talvez outro tipo de formação não consegue alcançar. Às vezes ele tem muito conhecimento científico, mas é uma pessoa pouco preparada nas relações humanas, no conhecimento dessa realidade, perde o vínculo, o contato com a família e comunidade, se distancia, é frio nas relações, contribui pouco pro desenvolvimento familiar comunitário. E pra discutir, a formação aqui não é só para o indivíduo, é para a sociedade a formação. A gente quer o pensamento do estudante diferenciado, ligado à ciência e ligado às questões da realidade social. A Pedagogia da Alternância é capaz de fazer isso, que a gente vê um resultado das pessoas que já passaram por aqui.

A formação por alternância possibilita a preparação do sujeito para a vida em sociedade, segundo Gilson.

O objetivo da Pedagogia da Alternância é criar seres humanos diferentes, capazes de contribuir na sociedade e eles sejam mais preparados pra encarar o mundo lá fora. Não só no conhecimento acadêmico, mas em todos os outros conhecimentos, uma formação integral, saber se relacionar com as pessoas, com a natureza, com a espiritualidade, com as questões profissionais. Tem uns meninos que chegam aqui cheio de vício, principalmente o individualismo. Lá fora está arraigado, então eles chegam aqui totalmente individualistas, com uma relação muito ruim com as pessoas, de desrespeito, e a gente vê isso no dia a dia entre os meninos e isso está sendo trabalhado. O nosso papel é ir trabalhando através das reflexões, do comportamento, da conduta, dos valores, longos e longos anos. Tem menino que demora, mas depois vai se adaptando, vai mudando de comportamento, uns são

mais perceptivos. Todos os elementos da Pedagogia da Alternância ajudam a refletir.

Para Gilson a organização escolar proporciona uma formação diferenciada, em função do convívio entre os sujeitos e da sensibilização diante de temáticas trabalhadas.

Além do conhecimento científico que se tem, há toda uma valorização da formação humana. Por exemplo, uma Mística nos momentos que inicia os temas, vai construindo uma nova personalidade. As relações entre eles, de companheirismo, todos os instrumentos pedagógicos, ele vai, no seu conjunto, tem o objetivo de construir uma pessoa diferente. Uma pessoa mais solidária, mais fraterna, mais humana, mais ética, mais profissional. Que cuida bem das relações, que cuida das pessoas, que cuida da natureza. Nosso objetivo é esse. Então é enfrentar todo o contexto contrário aos valores, pra construir pessoas com valores diferentes. Então, a Pedagogia da Alternância garante isso através dos instrumentos pedagógicos. Os estudantes das outras escolas não se destacam nesse jeito das relações, da expressão, do envolvimento social, como os o estudante de Alternância. Os outros podem até ter sucessos maiores, às vezes fizeram boas faculdades. Mas a grande maioria que cursou aqui o Ensino Médio, é destacado, o ex-estudante é mais preparado, em relação a outras formações, de maneira geral. Não só preparado pra encarar o vestibular, talvez aí a gente entrega até menos, mas preparado pra outras situações da vida.

Paulo relaciona a formação dos estudantes aos instrumentos pedagógicos da alternância, destacando a avaliação das habilidades de convivência.

Eu pontuaria os instrumentos, como por exemplo as habilidades de convivência. É um instrumento fortíssimo. Eu tenho ações até hoje que são das avaliações. Por exemplo nas relações entre os meus pares, às vezes, a situação entre pai e filho. Por várias vezes eu me pegava em situações de conflito com o meu pai e na hora vinha aquela explosão e depois eu parava em casa e falava assim: “Não, pera aí, o que que eu fiz de errado?” Automaticamente eu estava usando aquela ferramenta que foi apresentada pra mim, enquanto eu era estudante. Desde aquela época então eu posso dizer isso, não só como um educador, mas como uma pessoa que foi educando e a auto-avaliação tem esse elemento da crítica. Eu acho que o coração da coisa está em entender que eu preciso da outra pessoa e que a outra pessoa também precisa de mim. Porque nesse mundo capitalista que a gente vive hoje, as relações são tão frias. Mas que existe um negócio chamado direitos e deveres, que existe um negócio chamado regras, pra que a coisa possa funcionar, pra que você possa caminhar.

Para o monitor Paulo as orientações dos monitores devem direcionar as escolhas dos alunos.

Eu tinha um professor, que eu posso dizer que acabei virando professor de História por influência dele. Porque eu era apaixonado pelas aulas dele, eu gostava muito. Teve muita influência na minha formação. Ele dizia assim: que a grande importância não está em você saber tudo que está dentro de um livro, mas é você saber aonde você vai encontrar esse

livro. Então é você saber onde você vai encontrar a informação. Você não precisa saber de tudo, mas precisa saber o caminho pra chegar até essa informação. Então eu penso que nós aqui trabalhamos muito nessa linha, de mostrar os caminhos. Eu pontuo que seria interessante mostrar os caminhos e a gente trabalhar mais ainda, mais duro, mais puxado, com relação aos estudantes. Mas dentro do nosso modelo, a gente pontua muito a questão de mostrar o caminho pra ele buscar o conhecimento, pra ele cultivar a família dele, as relações. Nós temos vários estudantes que passaram em vestibulares pra universidades federais, então mostramos o caminho e ele seguiu. Talvez a gente precise preparar mais. E eu pontuaria também a questão do humanismo. Acho que se fosse pra pontuar alguma coisa sobre o desenvolvimento psíquico é o humanismo, se entender como humano. É entender essa relação. É a própria relação da natureza, entender que a gente faz parte da natureza. A gente está ali naquele meio e a gente não tá sozinho. É uma cadeia de dependência, uma cadeia de relações.

Os relatos dos monitores demonstram questionamentos sobre a estipulação de um perfil ou um modelo a ser alcançado na formação por alternância, pois esse fato poderia ser caracterizado como negação à diversidade. Por outro lado, o processo educacional não pode ser negado e é necessário delinear possíveis concepções educativas que embasam a prática pedagógica da alternância. Consideramos importante a visão teleológica da educação, relação entre fins e meios, no sentido de clareza de objetivos ético-políticos em sentido emancipatório (ADORNO, 1995b).

De acordo com as narrativas, diante do sistema capitalista alienante e excludente, os estudantes chegam à escola com comportamentos individualistas, alienados, com vícios relacionados a essa estrutura, portanto o trabalho pedagógico deve orientar à ruptura dessas condutas. Os monitores colocam a necessidade de humanização, reflexão crítica da realidade, promoção de justiça, equilíbrio mental, embasamento científico para a compressão da realidade, da prática e para a atuação técnica. A visão Humanista, base da Pedagogia da Alternância no início do movimento pedagógico na Europa e no Brasil, com ênfase na educação em valores está presente, além da visão do “aprender a aprender” na análise dos monitores. A crítica ao capitalismo expressa a possibilidade de se pensar o desenvolvimento da consciência filosófica sobre a práxis, conforme a compreensão da estrutura social (ADORNO, 1995a; VÁZQUEZ, 2007). A visão de um dos monitores de que o estudante deve saber onde buscar as informações estaria aquém de uma visão crítica de educação, em nossa avaliação (LAROSSA, 2002). As questões sobre a diversidade de fundamentações foram tratadas no capítulo 1 e pontuamos a visão de Begnami (2019) sobre a possibilidade de aprofundamento nos estudos sobre o Materialismo Histórico Dialético para fundamentar a práxis pedagógica, além das contribuições da Teoria Crítica

da Sociedade para o debate crítico sobre a possibilidade de resistência da educação do campo e o potencial emancipatório da Pedagogia da Alternância, ressaltando-se a organização coletiva em movimentos sindicais e sociais (SILVA, 2006).

4.2.2.2 Educação profissional

Jorge refere-se à preparação para o trabalho como um fator primordial do CEFFA, pois os exemplos citados pelo monitor demonstram a atuação dos egressos em atividades que ele considera importantes.

Hoje aqui na região, no município que a escola está, o vice-prefeito é ex-estudante da escola, o presidente do sindicato, o gerente do banco, o dono da loja agropecuária, os técnicos extensionistas que estão na empresa de consultoria. Os agricultores de sucesso do município também são ex-estudantes. Então hoje tem agricultores que são ex-estudantes daqui que estão cultivando uva na região, cultivando maçã, que são culturas que ninguém imaginava que ia produzir aqui nessa região. Então são pessoas ativas profissionalmente e também inovam, porque se colocam a disposição de fazer algo diferente, algo novo, que ninguém tinha feito. Então eu acho que o resultado do trabalho que tem contribuído profissionalmente principalmente nesse aspecto. Eu não tenho nenhum dado, nenhum número pra estimar isso. Mas, aparentemente, a gente avalia que boa parte dos egressos se insere profissionalmente muito bem, seja em empresas de prestação de serviços, no comércio, na atividade produtiva agropecuária direto na própria propriedade.

Segundo o monitor foi realizada uma pesquisa pelo extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em parceria com um programa das Nações Unidas para o desenvolvimento, que demonstra experiências exitosas na formação de técnicos em agropecuária que trabalham como extensionistas na área da agroecologia.

O desenvolvimento profissional dos egressos é destacado por Jorge.

Eu acho que os estudantes que estudam aqui, a maioria deles, consegue se desenvolver bem profissionalmente, trabalhando em outras empresas, porque eles se dão bem nessas profissões, inclusive ficam por muitos anos. E outros também conseguem se desenvolver bem na atividade autônoma, na propriedade. Então economicamente, pensando nesses últimos sete anos, dos egressos aqui que eu conheço, todos têm conseguido se resolver economicamente, socialmente, ajudar a família. O próprio exemplo disso são os dois meninos ali do curso de educação no campo. São ex-estudantes daqui que saíram, foram fazer atividade, estudaram licenciatura, mas estão lá na roça contribuindo com a atividade econômica da família. E a família conseguindo se organizar muito bem economicamente. E isso também tem um impacto geral na região.

Os desafios, segundo Jorge, estão relacionados à inserção dos sujeitos no mercado de trabalho, relacionado a práticas diferentes das que a escola oferece.

As dificuldades da escola fornecer um tipo de formação, mas o contexto social está influenciando outro. Então a escola forma pessoas pra trabalhar na agroecologia, mas no contexto social, a loja de veneno, os grandes projetos de desenvolvimento econômico da região estão tensionando pra outro ramo. A primeira turma de técnicos em agropecuária se formou em 95, já tem mais de 20, 23 anos e sempre a escola teve esse viés de tecnologias mais alternativas, sustentáveis, mais pra agroecologia. Agora recentemente, esse ano por exemplo que se construiu uma feira agroecológica no município. Então porque tem experiências de produção agroecológicas acontecendo. Boa parte dessas pessoas são pessoas envolvidas com a escola, ou ex-estudantes, ou o pai ou a mãe, a família, participou do debate por meio da escola. Mas todas as experiências já construídas, nasceram do debate aqui na escola.

Marcelo demonstra a necessidade da formação educacional dos camponeses no início da implementação da escola.

Se observar esse sistema de escola surgiu, principalmente, aqui no Espírito Santo, por necessidade concreta das pessoas do campo. Porque o Estado ainda não oferecia essa formação, principalmente pro campo. Inclusive esse viés filantrópico, que até hoje a gente é filantrópico, vem justamente pra contribuir com uma ação que o Estado não fazia, isso na década de 60. Só que de lá pra cá, os agricultores contam que “ó, quando essa escola aqui surgiu não tinha nem estrada aqui nessa região. O estudante vinha a cavalo, vinha de bicicleta”. Hoje os ônibus estão aqui, levam pra casa, faz uma diferença enorme. Com a expansão da educação do campo, o Estado, de certa forma também já vem se preocupando com as políticas públicas.

O estágio supervisionado é uma atividade que propicia a aprendizagem técnica para a atuação na área da agropecuária e também questionamentos acerca da realidade da vida no campo, de acordo com o monitor Marcelo.

No último ciclo, o estágio supervisionado é o momento que o método ganha uma guinada. A partir do estágio que ele faz, vivencial, tem o mapa conceitual, com várias situações percebidas lá na realidade do estágio. Depois ele vai especificar uma situação que considera uma situação mais relevante e motivadora pra ele, vai preparar no método e vai apresentar depois pra turma. Os monitores estão avaliando, tem uma banca. Aí o método tem que ter a situação estudada, o objetivo, o motivo, os sintomas da situação, como é que ela se manifesta, caracterização, as consequências daquela manifestação, as hipóteses de causa, aonde que ele busca nos manuais, nos livros, as fazer um aprofundamento científico que vai classificar e lançar alternativas para aquela situação. Aí aparece situação tanto de cunho social, político, ecológicas, situações no campo da técnica, da produção mesmo. Eles escolhem, no estágio, lá na 3ª e 4ª série. Geralmente os estágios têm enfoque em agropecuária, falo assim da profissão. Mas a situação escrita por ele pode ser, por exemplo, que ele percebeu a relação do agricultor com a família, com os funcionários. Ele pode pegar diversas situações. Independente, mas aquela situação aparece no meio de produção agropecuária. Porque aqui no campo é o lugar que tem toda essa complexidade de interação de diversas relações. Não só a técnica.

Aí eu pensei nessa diferença que o estudante não sai da vocação, às vezes tecnicista, da visão técnica sem ter a visão do todo.

O projeto profissional dos jovens acontece com orientações metodológicas dos monitores, de acordo com Marcelo, mas a pesquisa deve ser aprofundada pelo próprio aluno.

Tem uma garota aqui da Bahia, o projeto dela é interessante. O MST aqui no sul da Bahia já tem experiência grande em produção agroecológica, nos assentamentos não entra agroquímicos. É produção orgânica, agroecológica. A ideia dela é construir um centro de recepção desses produtos. Então uma cidade no sul da Bahia receberia esse centro, iria fazer a organização de todos os produtos e comercializar. O projeto profissional dela é esse. Nós vamos dando suporte metodológico da construção do projeto e ela buscando, fazendo estudo, estágio, entrevistas, participando de eventos, encontros, palestras sobre o assunto. E nós vamos assessorando na metodologia. O conteúdo, em si, eles buscam mais do que nós. A gente vai mais na metodologia do trabalho. Nessa área, por exemplo, eu creio que não tenha nenhum profissional aqui na escola gabaritado pra orientar um projeto desse. E eles buscam quem tem experiência. Então essa atividade é uma forma da gente avaliar qual a percepção de mundo que esses estudantes que estão saindo da escola e que proposta eles têm, de acordo com essa realidade. O projeto tem que ser passível de aplicação, de tomar concretude. Mas não, necessariamente, tem que ser aplicado. Mas muitos já fazem nessa perspectiva de aplicar o projeto. Esse dela mesmo aí é um trabalho que vai ser aplicado, esse Centro de Recepção e Comercialização de Produtos Agroecológicos do MST. Que é o desafio, porque a camponesada produz seus produtos e como chega no consumidor? Nós estamos gastando uma energia danada pra produzir agroecologicamente, a gente não tem um local específico pra destacar a nossa produção, a gente vende no mesmo patamar dos produtos convencionais e não mostra o nosso serviço. É muito tímido, eles querem dar mais visibilidade. Aí o projeto dela é grande, desde de construir a infraestrutura, a logística todinha do projeto, tem que ter caminhões baú pra esses produtores trazerem, transportar, pessoas pra fazer isso. Então, ela prevê desde captação de recursos através de emendas parlamentares, com a aquisição de equipamentos, caminhão e construção. Tem que ter uma articulação muito grande. Aí a gente pergunta pra ela “O que que é uma emenda parlamentar?” Tem que estudar sobre isso. Como é que faz uma solicitação de emenda? Tem que ver quem já fez solicitação de emenda parlamentar. A escola aqui já fez, tem que procurar saber com o setor de finanças da escola. E assim eles vão construindo o trabalho. Esse trabalho é socializado e geralmente na 19ª sessão. Aí o estudante apresenta seu trabalho, a gente convida lideranças comunitárias, o pessoal do poder público, os familiares. Eles costumam vir. A gente faz um rodízio entre eles. É interessante.

Os alunos são estimulados a conviver em grupos e realizar atividades que favorecem a futura atuação profissional, como coloca Gilson.

Eles refletem sobre a prática, que é a vivência deles no mundo do trabalho, de fazer as coisas, eles refletem sobre os estudos, o conhecimento na vida e sobre as suas relações sociais. A gente fala que o estudante tem que saber fazer, ter conhecimento e saber se relacionar, pra ele ser um bom profissional. Esses elementos durante oito anos, por exemplo, ele refletindo sobre a prática, sobre os conhecimentos e sobre as relações, então ele vai ter uma boa visão de como se relacionar na sociedade, se preparar pra se relacionar, porque não basta ter conhecimento. Ele tem que saber se relacionar, no trabalho em grupo, no trabalho em uma empresa, por exemplo, nas relações, como é forte entre as pessoas. Então aqui ele já vai, através da vivência e da reflexão, aprendendo a trabalhar em grupo e conviver em grupo. As avaliações de habilidades de convivência ajudam muito. No segundo ano numa turma que eu trabalho, por exemplo, eles falam do outro companheiro com uma sinceridade, com uma crítica forte e os meninos aceitam. Já concebeu que aquilo é importante, saber ouvir e refletir sobre aquela reflexão que o estudante está fazendo.

A continuidade dos estudos é uma possibilidade para os alunos e há uma mudança na atuação profissional, atualmente, comparando a outros momentos históricos, segundo Gilson.

A continuidade nos estudos é uma preocupação, as famílias têm cobrado. Porque a perspectiva dos jovens, quando a escola surgiu, era se formar e continuar o trabalho no campo, na propriedade dos pais. Hoje a perspectiva das famílias é que o estudante continue, mudou essa perspectiva. Na minha época a gente terminava e os meninos iam trabalhar em propriedade, aplicar o que ele estudou, pra melhorar a vida da família, pra transformar o seu meio. Claro que muitos continuam desenvolvendo as propriedades, mas talvez, indiretamente, se insiram no mercado trabalho, e outros continuam os estudos. Então essa pressão pra continuação dos estudos é muito forte. Por exemplo, o meu filho vai formar esse ano, aí a professora já falou “O ano que vem faculdade, hein!” Hoje tem essa necessidade da gente melhorar a formação, a preparação pro vestibular.

A dedicação individual é vista como um fator que favorece a entrada dos estudantes do CEFFA na universidade, conforme a visão de Gilson.

Os meninos que mais se dedicam à ciência sempre conseguem boas notas no ENEM e acabam conseguindo as bolsas. E agora tem outros estudantes que se dedicam pouco, outros estão mais preocupados com curso técnico, não têm muita preocupação em estudar as matérias que mais exigem, como a Matemática, Química, Física e talvez acabam deixando essa prioridade. E outros também têm interesse em se formar e trabalhar, outros fazem faculdade particular. Então tem muitas diferenças.

A educação é baseada na agroecologia, porém a realidade do mercado de trabalho se diferencia, segundo Gilson.

Esse curso técnico acaba dando muita abertura pros meninos arrumarem trabalho. A gente é muito procurado por empresas, isso nem é tão bom,

mais empresas do agronegócio. Essas empresas de eucalipto procuram muitos meninos da escola, pela facilidade dos meninos de coordenar grupos, de trabalho em equipe e eles sabem disso. Então eles trabalham lá muito nas empresas, na Suzano, na Fibria, nas casas de materiais agropecuários, porque eles já têm um certo conhecimento básico, eles acabam se inserindo. É um mercado que está contra a ideologia da escola, mas é o que tem. No momento ele tem que pegar e fazer o máximo e, quando ele conseguir outra oportunidade, arruma uma coisa melhor. Tem menino que se forma, no ano seguinte já está se inserindo no trabalho. Porque o curso técnico em Agropecuária ainda tem certo respaldo, está mais preparando o menino pro trabalho. Depois ele consegue aquele recurso que ele ganha, faz uma faculdade, acaba depois migrando pra outra coisa. Mas é um caminho pra ele iniciar a carreira profissional, ele não pode negar. “Ah, mas o menino vai vender veneno, que nós trabalhamos em oposição”. Mas e se for o que ele tem no momento? Pra depois ele dar um passo além? Ele não fazer? Aí vê que depois que ele conseguir outra oportunidade, ele vai para frente. Mas eles também ingressam no MPA, em outros projetos também, muitos fazem curso, abrem consultorias, muitos vão pra educação. Então ele está preparado pra enfrentar toda a complexidade que tem. É por isso que essa formação integral é importante, porque muitos vão se encaixando, vão se encontrando nas diversas áreas. E muitos ficam nas propriedades, aí fazem boas experiências no campo da produção, as melhores propriedades são de ex-estudantes, como referência de produção, de diversidade, de inovação.

Para o monitor Paulo, a escola deveria oferecer uma melhor estrutura para a efetivação do processo pedagógico.

Se a gente tivesse mais recurso financeiro, eu veria importante a gente ter um laboratório montado pra Química trabalhar uma análise de solo, um espaço de mecânica pra um menino abrir um motor, ver como é que funciona, são coisas mais técnicas que permitem você ver como está acontecendo, então abre a sua cabeça. Talvez você tenha um grupo de estudantes do terceiro ano, que está caminhando pra entender o seu projeto profissional, talvez ele não siga. Então quanto mais se vê, mais possibilidade de escolha tem, então a gente precisaria aprofundar mais nisso. E esbarra na questão financeira. Porque se a gente não tem condição de ter aqui, a gente poderia ter pelo menos a condição de levar o estudante até o local. E no campo das invenções, inventar precisa de bastante tempo e precisa de recursos financeiros, porque você tem que ter os materiais. Na medida do possível, a gente vai construindo isso aqui nos nossos cursinhos. O cursinho de adubação alternativa, alimentação alternativa, a gente usa a cozinha pra produzir alguns tipos de alimentos, conservas, inventa conservas, inventa adubos líquidos, cria-se caldas, reproduz alguns que já são conhecidos e se produz alguns que não são conhecidos. Sempre bom a gente investir mais, porque a invenção liberta a alma, estimula a pessoa.

Na visão de Paulo a educação profissional oferecida pelo CEFFA favorece a empregabilidade em empresas da região devido aos aspectos técnico e relacional.

A grande questão do trabalho eu pontuo como duas: primeiro, o preparo técnico, que é o saber fazer. O outro preparo é o preparo social, que é o

saber se relacionar. Quando as empresas de eucalipto estavam em ascensão aqui na região, tinha uma procura muito grande pelas pessoas que se formavam aqui, pra assumir funções de encarregado de turma. Porque tinha-se o domínio das relações, sabiam se relacionar com as pessoas. Se a gente for puxar o histórico do pessoal que formou na minha época pra frente, muita gente entrou nessas empresas. Alguns estão, outros tiveram passagem. Por essa questão social, saber ser dinâmico com as pessoas. No campo do técnico eu vejo que poderíamos atender mais porque o mais é sempre melhor. Prova disso são pessoas da nossa região que resolveram a vida na técnica que foi apresentada aqui e ele buscou, também. A gente não consegue ser cem por cento, mas o nosso modelo traz potencialidades, isso a gente tem provado.

A concepção dos monitores é de que a preparação para o trabalho técnico é prioritária, no sentido da obtenção de conhecimentos para exercer atividades diversas, mesmo que antagônicas ao tipo de formação oferecida pela escola, de base agroecológica e tecnologias alternativas e sustentáveis. O objetivo de um curso técnico, obviamente, é a formação profissional, mas questionamos se a preponderância da educação técnica possibilita a formação integral ou se reafirma a semiformação (ADORNO, 2010), pois a educação direcionada à execução de atividades previamente estipuladas, pode perder de vista a formação em si. Além disso, as narrativas demonstram a preocupação das famílias com a continuidade dos estudos dos filhos, portanto, a possibilidade da integração entre educação técnica e propedêutica é vislumbrada. As discussões de Saviani (2000) sobre a qualidade de ensino e desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, em sentido omnilateral, poderiam estar presentes entre os monitores.

Avaliamos que a possibilidade de aprendizagem de outras formas de trabalho no campo, como a agroecologia, implica em valores e concepções, sob o ponto de vista ético e socioambiental que, por si, contestam a estrutura capitalista e direciona a uma formação crítica. De acordo com as narrativas, isto favorece uma educação para além do tecnicismo, pois a diversidade de aspectos levantados, como por exemplo, ecológicos, sociais, políticos e técnicos, gera motivação para que o estudante busque conhecimentos, através de pesquisas de livros, manuais, levantamento de hipóteses e proposições de alternativas (ADORNO, 1995b). Destacamos a importância do aprofundamento teórico para a compreensão de conhecimentos complexos, para não incorrer no erro da educação profissional que prepara o trabalhador “multitarefa” (KUENZER, 2016) e a necessidade da mediação do educador nesse processo (GRUSCHKA, 2015; DUCI, 2019).

O debate sobre as contradições da educação profissional que, embora proponha alternativas, está submetida à lógica de mercado, deve estar presente no cotidiano escolar.

Os monitores evidenciam experiências individuais de sucesso para exemplificar a atuação dos egressos, considerados ativos e inovadores, fato que reafirma a visão neoliberal de educação. O fato de as empresas do agronegócio contratarem técnicos do CEFFA em função do bom relacionamento em grupo e facilidade de gerenciar equipes, demonstra que um dos pilares da Pedagogia da Alternância, de transformação do meio, deve ser contextualizado, sendo necessário o aprofundamento do diagnóstico sobre a realidade atual, do regime flexível de acumulação (HARVEY, 1992; ANTUNES; ALVES, 2004). A individualidade questionada em outro momento é reforçada na presente análise, pois não parece haver um vislumbre em formas de organização coletiva após a formatura, apenas indivíduos que busquem a própria inserção profissional ou que sejam empreendedores (GRUSCHKA, 2020; DUCI, 2019).

A explanação de experiências de alunos que desenvolvem projetos profissionais voltados para o trabalho coletivo, como a estudante que pertence ao MST, demonstra o potencial de resistência da Pedagogia da Alternância, porém é uma iniciativa que tem um respaldo externo. O momento histórico atual, do Movimento por uma Educação do Campo, sob um olhar crítico acrescido à visão Humanista, como destacam Telau (2015) e Begnami (2019), evidencia a necessidade de discussões sobre fundamentações epistemológicas para a prática pedagógica (OLIVIERA, 2008).

4.2.2.3 Atuação dos jovens no meio

O monitor Jorge diz que o imaginário das famílias de zona rural, de que a cidade é melhor do que o campo, tem uma influência significativa no projeto de vida dos jovens camponeses. A convivência na escola do campo permite que os jovens passem a gostar da vida na zona rural e tenham possibilidades de se estabelecer no local, ao contrário das escolas convencionais, que não estimulam os jovens nesse sentido. Através do Projeto Profissional do Jovem, atividade desenvolvida no quarto ano, em que o adolescente realiza pesquisa em alguma área de seu interesse, o monitor acredita que se constitua em um projeto de vida que pode ser colocado em prática.

Então aqui ele é orientado a, de fato, aprender a construir um projeto, fazer um projeto. E é um projeto ligado à sua perspectiva profissional, ao que ele almeja enquanto projeto de vida, de profissão. Não que ele seja obrigado a construir ou executar aquele projeto, mas ele vai aprender a técnica de elaborar projeto e, ao mesmo tempo, pensar na sua perspectiva profissional, refletir sobre ela.

O aspecto vocacional é um dos objetivos ao final do ensino fundamental no CEFFA, segundo Jorge, no sentido de que a escola estimule os estudantes a conhecerem sua própria realidade para definir a área que se identificam, para atuar profissionalmente.

Nosso trabalho no ensino fundamental é ajudar os meninos a definirem sua vocação profissional, conhecendo o mundo onde eles vivem, a sua realidade, a sua comunidade, as diversas situações do contexto pra ir identificando qual área que ele tem mais vocação. Eles deveriam escolher a sua vocação profissional no fundamental e no ensino médio definir o seu projeto profissional. Então na primeira fase é afirmar se a sua área profissional de fato é aquela, se é aquilo que ele quer e como que ele vai construir o seu projeto. E isso é muito forte na escola, porque geralmente, no ensino médio os meninos que estudam aqui no primeiro e segundo ano, se acham que não é a área profissional, entram no segundo ano e saem, mudam de escola. Uma parte do grupo que faz isso, porque percebeu que não é aquela vocação profissional que ele quer.

O monitor Marcelo destaca a atuação dos jovens nas comunidades rurais a partir da visão da educação popular.

Os agricultores, de um modo geral, têm uma certa empatia com os técnicos, veterinários, agrônomos, aqui nessa região. Houve um processo de que o doutor chegava olhando muito de cima e esse histórico foi fazendo com que os agricultores acreditassem nos extensionistas. Então hoje, pra um agrônomo ou um técnico agrícola, ou veterinária, conquistar a confiança do agricultor não é fácil. Nessa relação do extensionista, foi um debate com muito mais gente e a gente lida com isso no projeto profissional, no último ciclo. Que é tanto a técnica de uma proposta viável pro campo, quanto a metodologia que ele vai levar aquela proposta. E sempre em diálogo com a educação popular. E como que ele vai conseguir fazer aquele diálogo lá com o outro que está na outra ponta da corda, que é o agricultor. Que na extensão rural a gente consiga refletir bastante com os estudantes, na metodologia, tem que ter essa dinâmica, de dialogar com o povo, de não ser um simples técnico que vê o agricultor de cima pra baixo. Ou até em relação com o próprio pai em casa. Às vezes os pais têm propriedade e é sempre difícil essa relação. Às vezes o filho já tem novas ideias, novos projetos e o pai ainda tem aquela cultura mais artesanal, conservadora. Sempre tem uns pequenos embates, eles trazem pra escola: “ai, eu queria fazer em casa uma experiência lá com café, usar menos veneno, usar as leguminosas” e o pai não deixa. Propor um meio diferente pro gado. Ao longo do curso eles vão vendo na propriedade e, às vezes os pais, aqueles mais conservadores, têm uma certa resistência, um receio.

O Projeto Profissional do Jovem é uma atividade destacada pelo monitor Marcelo como uma possibilidade de desenvolvimento da propriedade familiar ou da comunidade rural.

O projeto profissional é uma ação sistematizada que vai levar como proposta pra família ou para a comunidade. Se ele prevê uma maneira diferente pro café, vamos construir um projeto, transformar essa ideia

num projeto. Aí ele tem praticamente o último ano pra fazer esse projeto assessorado por nós, que vai sendo construído. Tem muitas experiências de projetos que estão funcionando, que já saíram do papel. Tem um projeto interessante que uma aluna fez. A escolinha da comunidade dela, que era convencional, o projeto dela foi para o poder público, para a secretaria de educação de adotar a Pedagogia da Alternância na escolinha. Ela fez um projeto na área de educação, mas nada a ver com o curso que é agrícola, mas educação do campo é um processo de extensão rural. Aí ela teve que ter esse diálogo com a comunidade, envolvendo o poder público local, as mudanças da comunidade, o conselho da escola, debatendo sobre esse assunto. Tem vários projetos dando certo.

O projeto profissional é debatido com a família e há controversas em alguns casos, entre agricultores familiares que têm produção agrícola convencional e a escola, que coloca propostas alternativas, segundo Marcelo.

Por ser um processo de formação, tecnicamente, nós somos radicais. Dizemos que, tecnicamente, o agronegócio não serve pra nós lá no campo. Porque existe outro projeto viável, possível de ser aplicado, nos princípios agroecológicos. Então, tecnicamente, a gente discute isso com os agricultores, com os estudantes e com as famílias, demonstrando ambos os lados. Mas o negócio é agroecologia. Mas, politicamente, tanto a família quanto o estudante, podem fazer essa opção, essa escolha. A gente tem que ter cuidado pra debater a dualidade, a dicotomia entre os dois sistemas de produção, mas nunca sendo algo impositivo. Se o estudante, por exemplo, quer fazer o projeto profissional na linha convencional, ok, sem problema, a família decidiu assim. Porque o tema tem que ser decidido junto com a família, que ajuda na escolha do tema. Mas a gente também, durante o processo de formação, os estímulos da escola e do meio, talvez do meio foi maior que o estímulo da escola, pedagogicamente. O bom é que ele faça o projeto e dê conta de fazer. Pra não sermos impositivos. Mas, tecnicamente e filosoficamente, a gente acredita em outros princípios agroecológicos, não vamos abrir mão disso.

O CEFFA tem proporcionado reflexões sobre meios alternativos de produção agrícola, mas há prevalência do agronegócio na região, de acordo com Marcelo.

Eu vejo os jovens animados, eles participam dos debates. Porque, durante os estágios, os pais têm esse papel de ir ajudando a se definir lá na frente o projeto deles, dele ter a vivência. Durante os estágios eles vão vendo, presenciando essas realidades. Das famílias que já estão diferenciadas em produção mais alternativa. Só que eles têm que ir pra outras regiões, porque talvez aqui por perto existam poucas. Então esse elemento do estímulo e do convencional é muito forte na região, a onda gigantesca do agronegócio na região. É um pacote pronto, semente modificada, os animais também modificados, as rações com altos índices de hormônios, ordenha mecânica, toda vaca dá injeção nela pra liberar o leite. Então a produção da região, em sua maioria, é convencional e faz parte do agronegócio. Mas é justamente essa realidade que a escola trabalha, as causas, as origens desse sistema de

ordenha seca, um processo de formação mais completo. Pra um estudante, ao concluir o curso, saber e ser livre pra fazer a sua opção.

Gilson destaca que a escola tem propiciado condições para os estudantes modificarem a realidade das famílias e das comunidades.

Tem muitas situações concretas que a escola contribui mesmo na transformação da família e da comunidade. Tem estudantes, por exemplo, que passaram por aqui, que a família tinha a propriedade bastante atrasada, com pouca coisa e trouxe tanta inovação. As propriedades são outra realidade. Não era culpa dos pais, era problema de formação. Através da formação do filho transformou a vida da família e dele mesmo. Tem um menino aqui, por exemplo, do primeiro ano e tem umas oficinas aqui de produção de licor, que foi tão boa pra ele, que hoje ele produz licor pra vender, é um sucesso. Ele disse “Olha professor, isso mudou minha vida. Eu produzo licor, eu vendo, eu tenho tanto cliente”. Foi um cursinho que ele aprendeu aqui na escola, um curso prático. Ele está no primeiro ano ainda e isso foi uma motivação tão grande pra vida dele, que quando eles aprendem a fazer as coisas dá aquela energia positiva, que propiciou ele a ter uma fonte de renda, por exemplo.

O trabalho é o fundamento do processo pedagógico, segundo Gilson, que enfatiza a necessidade de os alunos se envolverem em atividades laborais, tanto nas sessões, quanto na estadia.

No Ensino Médio, no segundo ano já exige um planejamento melhor da Estadia, envolvimento no trabalho. A gente cobra mesmo no terceiro ciclo, primeiro e segundo ano, que ele não pode ficar numa estadia sem fazer nada. Esses dias nós fizemos reunião dos pais no segundo ano e a gente falou assim: “É inadmissível que o estudante acorde às 10 horas”, nos relatos, que os meninos ficavam no celular até duas, três da manhã, acordava dez horas e ficava o dia ocioso. A gente: “Não podemos aceitar isso, precisamos fazer os pais refletirem que o menino precisa organizar o tempo de estudo, trabalho e lazer pra ajudar a família”. Porque o que mais forma o ser humano, nem é o estudo, é o trabalho, que dá a responsabilidade, compromisso. Tem gente que nem estudou, mas na área do trabalho são pessoas responsáveis, que o trabalho foi a melhor formação da vida dele. As pessoas mais antigas falam que o trabalho é a melhor escola. Aí a gente incentiva muito o trabalho. Que ele tem que fazer parte pra ajudar a família. No terceiro e quarto ano mais ainda. Eu trabalho a construção, junto com a família, do planejamento. Aí o PPJ, que é executar um projeto profissional pra também ser desenvolvido na família, ou na região da comunidade. Toda essa orientação é o que a gente vem fazendo pros meninos. Tem menino que chegava aqui sem nunca ter feito nada, nem lavava um copo.

O projeto profissional do jovem é um dos instrumentos que possibilita a intervenção dos alunos no meio e permite a aproximação às famílias, na concepção de Jorge.

Quando chega no quarto ano específico, que vem o projeto profissional, algumas famílias compram a ideia, o projeto do menino. Literalmente compra e embarcam e, às vezes, não dá certo, mas às vezes dá certo, às vezes funciona. Nós temos estudantes que foram do ano passado, que se formaram aqui e foram desenvolver seus projetos em casa, projeto de maracujá. E aí às vezes a gente pega uns depoimentos, quando é na formatura, que são coisas que a gente arrepia. Quando você vê um pai agradecendo ao modelo, agradecendo aquilo que foi feito, pontua as dificuldades que o filho tinha e aí ele sente o filho como parceiro, como se aproximasse.

Os projetos desenvolvidos nas propriedades rurais demonstram a motivação gerada pela escola, de acordo com Paulo.

A nível local, eu vou pegar um exemplo que é bem legal. Aqui na região nós temos dois projetos: o projeto da uva e o projeto da maçã. São ex-alunos daqui. Passou no Jornal do Campo, ele deu entrevista, o pessoal veio conhecer e várias matérias foram feitas com ele. Aí quando você vai conversar com ele, você vê toda essa base que foi feita, saindo daqui. O vice-prefeito da cidade hoje começou com projetos, assessorando projetos pra agricultura. A primeira consultoria pra projetos, pro pessoal do campo, foi um ex-aluno daqui. Então a gente vê isso, tanto no âmbito da pessoa, familiar, quanto no âmbito, também, municipal. Tem uma consultoria pra ajudar as pessoas da região a fazerem projetos, uma casa de material de irrigação, coisa que antes, pra você conseguir uma coisa, tinha que fazer projeto, tinha que ir pra cidade maior da região. Então pra pessoa que tem menos conhecimento, tem menos condições, isso são coisas que ajudam demais. Então é o pessoal que passou por aqui e, querendo ou não, carregaram alguma coisa daqui e estão fazendo mudança até no município.

Os monitores ressaltam a importância de os alunos serem atuantes no meio rural, como extensionistas e assessores de projetos. A fundamentação sobre esse direcionamento pedagógico por meio de projetos não está explícita, por isso a importância do debate sobre epistemologia. A Pedagogia da Projetos está entre concepções acríicas, no escopo do “aprender a aprender”, pautada no desenvolvimento de habilidades e competências, adaptadas ao capital (DUARTE, 2010).

A concepção de um dos monitores de Educação Popular pressupõe que os estudantes se aproximem das pessoas do campo, por meio de diálogo e respeito ao modo de vida dos sujeitos. A empatia e o relacionamento igualitário entre os egressos da escola e os agricultores proporciona a abertura para o trabalho dos técnicos. Enfatizamos a contextualização da concepção freireana e a intervenção dos alunos na realidade por essa via. Destacamos que há uma intencionalidade dos monitores nesse processo, que distingue da escolarização dos jovens, esta pautada na relação com os conhecimentos científicos, embora os educadores ainda considerem que os alunos devem buscá-los.

Pontuamos que a mediação da autoridade docente é importante para a compreensão de conteúdos formativos (GRUSCHKA, 2009).

Salientamos, novamente, a visão de trabalho exposta nas narrativas, associada a realização de atividades cotidianas, importante como processo de auto-organização, mas distante da concepção marxiana de trabalho como princípio educativo (KUENZER, 2002; SAVIANI, 2000). A aproximação às famílias é um aspecto importante, que vislumbra possibilidades de modificação de práticas convencionais associadas aos pacotes impostos pelo agronegócio, portanto as contradições emergem do cotidiano e são debatidas na escola, fato que leva à autorreflexão crítica e educação política, caracterizando resistência (ADORNO, 1995b). Ainda assim, é necessário o aprofundamento sobre a questão da práxis (VÁZQUEZ, 2007; ADORNO, 1995a).

4.2.3 ETHOS EDUCATIVO

4.2.3.1 Relações interpessoais

As relações interpessoais desenvolvidas na escola ocorrem em um clima de liberdade e respeito, segundo a narrativa dos entrevistados. São diversos os momentos de interação entre os sujeitos: aulas, atividades práticas, orientação de auto-organização, atividades de lazer, portanto a diversidade de situações proporciona a proximidade entre as pessoas. Jorge, entretanto, destaca algumas dificuldades.

A gente ainda vivencia diversas limitações quanto a relações humanas. Eu acho que nós estamos permeados de divergências, de posicionamentos diferentes, talvez eu poderia chamar de maus hábitos. Entre os estudantes, existe muito, nessa região, entre os adolescentes, muita agressão verbal, das pessoas se tratarem de forma agressiva, com palavras pesadas, de ter uma relação de pouco afeto. É um perfil das pessoas dessa região. Acho que o meio social influencia muito nisso.

Diante dessa dificuldade, os monitores procuram reforçar valores como justiça e igualdade entre as pessoas, em vários momentos e situações, seja durante os estudos, refeições e organização coletiva, por exemplo.

Todo mundo tem a sua tarefa, o direito de um não pode prevalecer sobre o direito do outro. Então o respeito, a liberdade, a vez do outro, o direito do outro. E tem que construir um sistema pra que isso seja garantido, desde o momento de estudo até qualquer espaço da escola.

Os relacionamentos entre os estudantes, em determinadas situações, são conflituosos. Por isso os monitores procuram estimular vivências positivas na dinâmica pedagógica, para que desenvolvam a autorreflexão sobre os processos coletivos, tanto na

escola, quanto nas atividades de tempo comunidade. Isso é realizado através da avaliação das habilidades de convivência, que consiste em um processo em que o estudante se auto avalia, e a família, os colegas e os parceiros da escola (entidades sociais ou agricultores que oferecem estágios, por exemplo) o avaliam. Segundo Jorge, é uma atividade que gera autorreflexão. “[...] avalia, e reflete, dialoga sobre como está o convívio daquele grupo, daquelas pessoas, as relações sociais” (Jorge).

Outra situação em que o estudante observa o próprio comportamento é a auto-organização estudantil, realizada através da associação dos estudantes, que faz a gestão das atividades diárias: refeições, transporte, organização do espaço, etc. O cotidiano é permeado pelo diálogo entre os sujeitos.

E quando tem desafios, problemas acontecendo, que precisam de uma intervenção específica, os monitores procuram trabalhar com os estudantes, na perspectiva de se refletir os motivos daquele comportamento, daquele hábito.

Os monitores são responsáveis pelo acompanhamento das turmas para que haja uma pessoa de referência nas relações e nas atividades de estudo. O contato mais próximo de um monitor em relação a uma turma possibilita a resolução de problemas, o contato com as famílias, se for necessário, e o acompanhamento pedagógico.

Eu acho que a gente tem um respeito muito grande por parte dos estudantes quanto a nossa posição de educador. Você tem limitações, claro que no próprio conjunto das relações, de personalidades, tem aquele estudante que tem mais dificuldade de se relacionar com monitor, por uma questão até mesmo de fase de vida que está passando. Está passando por um momento de questionar autoridade, de querer romper com as referências do adulto, do pai. E também tem, entre os educadores, esses desafios, do educador que consiga estabelecer as relações com o estudante, do ponto de vista de se tornar referência enquanto educador, enquanto autoridade, e ao mesmo tempo não ser autoritário. Eu percebo que os educadores têm, de maneira geral, sua referência enquanto educador e são respeitados pelos estudantes nessa condição. Ao mesmo tempo têm uma relação de companheirismo com os estudantes. Os estudantes não têm vergonha de vir e conversar com a gente, por receio, “ah, aquele tal professor é mau humorado”, não existe isso. Porque a gente se relaciona no cotidiano com muita liberdade, até de fazer brincadeiras um com o outro, de dialogar sem nenhum problema. Então eu acho que a gente consegue, ao mesmo tempo, ser referência de educador e não se distanciar, ao ponto da interação não acontecer. Ter as interações livres e recíprocas, não se dificultarem.

Marcelo ressalta que a preocupação com aspectos psicológicos dos estudantes possibilita uma proximidade entre as pessoas. “O que é mais interessante na alternância é porque os estudantes acabam, de certa forma, reconhecendo esse valor, essa preocupação da escola com a formação deles” (Marcelo).

Os monitores consideram importante manterem relações afetuosas com os estudantes, de acordo com a narrativa de Marcelo.

Os monitores procuram sempre ter uma relação de companheiro, de afetividade, uma relação pra além de professor, mais humana com o estudante. Essa relação mais direta, no dia a dia, sempre tem um diálogo. Quando tem casos que exigem discutir alguma situação problema com o estudante, eu sempre oriento que a gente adote um método de diálogo. Sempre questionando e levantar as indagações, problematização, se naquele momento o monitor já tem as condições de refletir sobre o problema, fundamentar um pouco, que já faça no momento. E depois os encaminhamentos naquela situação. Nunca inverter a ordem do diálogo. E ele indagar, sempre questionando, pra saber melhor sobre a situação.

A organização dos sujeitos através de instâncias de representação permite que as relações ocorram de forma democrática, na concepção de Marcelo.

Existe a associação dos estudantes pra eles terem o espaço próprio deles, do protagonismo. Então, se eles querem reivindicar algo pra escola, reivindicam na associação dos estudantes. Aí passa pelos monitores, que contribuem na coordenação com eles, se necessário procura a repartição administrativa da escola, vai pro conselho da escola. E o estudante tem cadeira no conselho da escola, um representante da associação. Então os dois representantes lá no conselho vão levar as demandas que nasceram das comissões. Isso é uma via sistematizada das relações. E, de nossa parte, os educadores, nós temos o nosso espaço, também de reuniões e debates. Sempre com a associação das famílias, com sugestões compartilhadas. Se for necessário envolver a mantenedora, que é o MEPES, quem faz a relação com o MEPES é a coordenação, o conselho, o presidente da associação, coordenador administrativo da escola.

Gilson discorre sobre as relações interpessoais horizontalizadas no CEFFA, comparando com a hierarquia existente nas escolas públicas.

Não há essa necessidade de, como se fosse uma coisa vertical, de posição, que figuras expressivas da educação pública. Cadê o diretor? Cadê o coordenador? Cadê o supervisor? Essas figuras punitivas, os vigias, essas figuras com um papel mais punitivo, administrativo, elas desaparecem na Pedagogia da Alternância. Quando chega na escola pública “Ah, eu vou levar você lá pra sala da coordenação”... aqui não tem nenhum espaço pra levar o menino, pra poder aterrorizar o menino. Tem as instâncias específicas, o menino, por exemplo, “ah, dois meninos brigaram ali”. Raramente acontece, mas acontece dos meninos se agrediram fisicamente. Aí tem os espaços que vão conduzir esse problema de conduta. Quando divide em grupo de relações. Aí tem os monitores específicos que vão ajudar os meninos a conversar, fazer o máximo pra que os dois conversem, que os dois resolvam o problema. Depois, às vezes, eles mesmos conversam, se entendem, se desculpam, já sai resolvido. Senão tem as medidas cabíveis a serem tomadas, mas nem precisa passar pelo diretor ou por outras instâncias. E se for um problema menor, talvez não precise chegar na equipe. Os problemas no dormitório, como teve um problema de furto de uma coisa, ou que não

fez uma tarefa, que eles que a instância da coordenação dos estudantes resolve, não precisa chegar na equipe. Se chegar na equipe, vai chegar ainda na instância que tem que chegar na vida de grupo. Então a gente trabalha muito, talvez não precise nem punir, só com a reflexão que ele faz já resolve. Porque ele reconhece o problema, ele reconhecer é mais importante do que a punição. Claro que às vezes tem que ser punido, dependendo do grau de gravidade, é suspenso, é até transferido. Mas isso é a última instância.

Paulo considera que os sujeitos da escola têm relações favoráveis ao diálogo.

No nosso convívio aqui a gente acaba sendo meio que pai, ou irmão dessa turma toda. E quando a gente vai pro acompanhamento da turma, a gente acaba se aproximando ainda mais, porque o acompanhante da turma fica mais tempo. É ele quem abre sessão e fecha a sessão, é ele que vai resolver os problemas, os conflitos pessoais. Eu, por exemplo, estou na quarta série. Recentemente nós tivemos dois conflitos lá. Uma questão é de escolha sexual de uma pessoa, que acabou procurando a gente pra conversar sobre isso e uma outra questão de um casal que rompeu e vieram, os dois, também conversar. Então você acaba tendo uma proximidade grande em relação a isso. Eu penso que a gente só abre os nossos problemas para as pessoas que são muito próximas ou para as pessoas que têm condição de ajudar a gente. A gente faz essa leitura. E isso acontece aqui. Então eu vejo isso muito como positivo.

O direcionamento das atividades, de acordo com a organização pedagógica, favorece relações de proximidade, porém Paulo ressalta a dificuldade de aprofundamento das discussões cotidianas entre os monitores, que seria necessário para melhor compreensão entre as pessoas.

A estrutura nossa de trabalho é montada em acompanhantes do dia, responsáveis por setores, acompanhante de turma. Então quando a gente fala sobre turma, existe uma proximidade. Às vezes nós acompanhamos turmas ou um sozinho ou em duplas. Então quando você faz uma dupla, você se torna mais próximo daquela pessoa. Então esse é um instrumento nas relações. Outros instrumentos são no acompanhamento do dia, por exemplo, eu preciso sair, fazer alguma coisa, desenvolver alguma coisa, então eu tenho a relação com o meu colega que está me acompanhando. Então é uma relação tanto profissional, quanto uma relação de cumplicidade, porque a gente tenta entender a situação do outro. Acaba sendo um pouco falho nessa relação mais de amizade, que a cumplicidade é uma coisa, a amizade é outra. Porque a gente vai ficar fragmentando as coisas a serem feitas e como a gente acaba tendo pouco tempo pra gente sentar em uma mesa redonda e discutir, acaba ficando as opiniões aleatórias. Nós fomos dividindo, o tempo ficou curto, porque a nossa equipe diminuiu, a nossa carga de horária também diminuiu, cinco horas. Na hora da gente sentar, debater, e questionar, o tempo está curto. Aí acaba eu com a minha opinião, fulano com a opinião dele e não fica uma coisa clara.

As relações entre monitores e estudantes são mediadas pelos instrumentos pedagógicos, sendo que a aproximação entre os sujeitos favorece o processo educativo e ocorre de maneiras diversas, de acordo com Paulo.

Na relação com os estudantes tem os instrumentos, que são os instrumentos de acompanhamento e tem os momentos chamados momentos livres, que, às vezes, tem um pingue pongue aqui, tem um jogo, uma dama, alguma coisa, aí você consegue aproximar as relações. Eu avalio que a gente precisa melhorar nisso. Porque quando você consegue estabelecer a relação da participação, da cumplicidade, parece que a pessoa consegue se aproximar mais. Um exemplo prático, uma vez eu estava com os meninos, eu não sou de jogar bola, mas eu estava lá com eles e aqui eles fazem aquela graça e quando a gente cai, quando a gente faz um gol é aquela coisa. Também teve um problema, um conflito lá entre os estudantes, a gente parou e foi conversar. É mais rápido, parece que você consegue chegar também nesse ponto, você se torna mais próximo. E se for necessário ter um tom de autoridade sobre isso é necessário. Autoridade é uma coisa, o autoritarismo é outra. Então a autoridade é dizer que isso tá errado, você cobrar, fazer com que aconteça o certo. Autoritarismo já é um outro modelo de relação, que a gente aqui não prega.

A organização da escola é uma responsabilidade dos estudantes e há momentos de dificuldade para a participação nas tarefas cotidianas, segundo Paulo.

Às vezes você pega um jovem que, em casa, tem um monte de problema e não tem essa visão. Aí você chega aqui e coloca o cara pra fazer tarefa e ele tá doido pra jogar o pingue pongue ou pra dormir e vai ter que lavar a panela? Não. Ou vai ter que fazer algum tipo de tarefa, ou vai ter que organizar uma mística. Então demora um período, quando o ano começa até o sexto, sétimo mês, a gente está colocando o fogo na coisa ainda. Às vezes, quando é mais velho, mais difícil é. Com os meninos, você explica, você fala pros meninos, você cobra, mas quando é uma pessoa de mais idade, aí ela já tem o poder do argumentar, do questionar, demora um pouquinho.

De acordo com os relatos dos monitores, a diversidade de atividades cotidianas proporciona uma proximidade entre os sujeitos e os educadores procuram estimular vivências positivas pautadas em liberdade, respeito, justiça e igualdade. Os momentos de descontração favorecem o estabelecimento de vínculos afetivos e maior facilidade para lidar com conflitos. Há relatos sobre dificuldade nas relações entre os estudantes, consideradas maus hábitos, como agressão verbal, divergências e posicionamentos diferentes, pouca expressão de afeto, atribuídas às características dos jovens daquela região e influência do meio social. Consideramos que as concepções dos monitores demonstram o embasamento Humanista e educação em valores, processo positivo em termos de se afastar da frieza comum às relações hodiernas (GRUSCHKA, 2014; ADORNO, 1995b), mas ressaltamos a importância de interpretação da realidade

extrapedagógica, a semiformação socializada (ADORNO, 2010) e a práxis alienada (ADORNO, 1995a).

A organização dos estudantes por meio da associação favorece o desenvolvimento da autonomia para lidar com questões conflituosas cotidianas e uma vivência democrática. Por exercerem o protagonismo, muitas vezes, os próprios alunos resolvem suas questões, com a prevalência do diálogo, questionamentos e encaminhamentos. Os monitores consideram que a reflexão gerada nestas situações não exige punições e a avaliação das habilidades de convivência possibilita a autorreflexão dos alunos sobre seu comportamento nos diversos âmbitos de convivência, seja na escola, na família, no meio social e de trabalho. A percepção de que há conflitos e de instâncias de discussão para lidar com eles, é um fator importante para a elaboração das experiências humanas, fato que abre espaço ao contraditório, possibilita a alteridade e internalização da lei, no sentido de desenvolvimento da autonomia (ADORNO, 1995b; BENJAMIN, 1987a; FREUD, 1996).

Segundo as narrativas, a autoridade do monitor é respeitada, embora haja questionamentos, devido à personalidade ou à fase de desenvolvimento do estudante. Um dos monitores coloca como desafio que o monitor se constitua como referência enquanto educador. Outra narrativa destaca a necessidade de melhoria sob o aspecto institucional para clareza sobre regras e a demonstração de um tom de autoridade, quando necessário. Destacamos a consideração da importância da autoridade nas atividades de organização do cotidiano, que parece não ser levada em conta na situação pedagógica, em si. A maior parte dos monitores entrevistados não se considera mediador entre o conhecimento da realidade e os conteúdos escolares, autoridade docente para o ensino de disciplinas, fato que consideramos fundamental no processo de ensino-aprendizagem, conforme os autores citados (DUCI, 2019; GRUSCHKA, 2015; FREUD, 1996).

4.2.3.2 Relação entre Família e Escola

A relação entre a família e a escola se dá a partir da gestão compartilhada. A família tem um papel político na gestão da escola, através de uma associação de famílias, similar a um conselho de escola, juridicamente reconhecida. São realizadas assembleias para a instituição de comissões: administrativa, pedagógica e agropecuária, nas quais há participação das famílias. Em termos de estrutura organizacional há também comissões de representação de funcionários, monitores e estudantes, que constituem um conselho

administrativo. E o órgão executivo é a diretoria da associação, que conta com a participação de todos os segmentos da escola.

As famílias são convidadas a participar. Tem os momentos de apreciação, aprovação do planejamento, eleição, avaliação. E também participar nessas instâncias do conselho, das comissões, que tem reuniões periódicas. A diretoria se reúne mensalmente e o conselho duas vezes por ano. Constantemente a gente conta com as famílias, principalmente na participação em campanhas, em atividades na escola, mutirão, em eventos que a escola desenvolve. Todo ano a escola faz um evento beneficente pra arrecadar recursos pra manutenção e as famílias que topam e constroem esse movimento. Cria uma relação de muita proximidade da família e o jeito de ser da Pedagogia da Alternância acaba sendo incorporado pelas próprias famílias, que participam mais ativamente. Tem exemplo aqui, de comunidades do município, onde as famílias se envolveram mais, que a própria lógica de organização da comunidade já passou a se assemelhar ao jeito de se organizar da escola. Então acaba sendo formativo também pra família.

A participação familiar tem sido pouco expressiva em termos quantitativos, de acordo com Jorge, mas a formação e a articulação das famílias têm demonstrado uma maior qualidade ao longo dos anos.

O caráter da escola é regional, muitas famílias não são daqui de perto, são de longe. Então as famílias que são de longe têm muito mais dificuldade de participar e de se envolver com a escola. Então tem famílias que moram a 100 km, 150 km de distância da escola. Já teve casos da família vir a conhecer a escola no dia da formatura do filho. No dia da matrícula o pai que veio, a mãe só foi conhecer a escola no dia da formatura. Oito anos o menino estudou aqui e a mãe não sabia onde que era, nem como era a escola. Mas, são alguns casos, não são todos. Só pra exemplificar que, de fato, também tem uma dificuldade de aproximação da família com a escola.

Além do fator geográfico, o monitor destaca o aspecto socioeconômico das pessoas da região como limitante à participação ativa na vida escolar dos filhos.

O povo dessa região, acho que ainda não aprendeu, ainda está aprendendo a se relacionar com o ambiente escolar como uma prática cotidiana. Como essa região é de condições econômicas muito difíceis, as pessoas estão preocupadas, na lista das prioridades familiares, com o trabalho, com a renda, com a comida, com as necessidades básicas, e depois com a escola. O povo ainda está aprendendo a participar do ambiente escolar.

Os conhecimentos das famílias e da comunidade procuram ser valorizados, considerados de grande potencial para o aprendizado dos estudantes. As visitas às propriedades próximas à escola proporcionam o contato com experiências na área de agropecuária.

A gente faz aqui localmente, com as pessoas que são mais próximas, através de visitas. A gente tem intervenções, então as famílias e as

propriedades rurais, na região mais próxima da escola, acabam sendo também o nosso laboratório pedagógico. Cada tema estudado tem uma visita de estudo, então a gente vai nas propriedades visitar, conhecer, conversar com o agricultor. Ou alguém que tem experiência vem aqui dar o que a gente chama de intervenção, que é quase uma palestra, mas não é uma palestra de ciência, é uma palestra da experiência, falando da experiência da vida dele naquela atividade. E isso a gente desenvolve muito. Só que pela distância geográfica, boa parte das famílias estão distantes e a gente não tem as condições logísticas de ir até todos. Eu acho que a gente tem aproveitado mais essas sessões que tem o conhecimento da família, mais nessa dimensão técnica em agropecuária, por eles conhecerem a experiência.

Marcelo destaca a necessidade de aproximação com as famílias quando os estudantes têm dificuldades no desenvolvimento escolar.

Às vezes o estudante não consegue resolver as atividades da escola porque a família passa por uma crise familiar. Porque essas coisas ficam refletidas no cotidiano dos estudantes nesse movimento. Às vezes o próprio estudante relata. Muitas delas são fatores sociais, de convívio com a família, muitas situações. Logicamente que se o estudante está sofrendo, tanto psicologicamente e o resultado da escola está sendo ruim, a gente convida a família pra vir à escola, debater sobre a formação do estudante, mostrar que o filho ou a filha está tendo perdas, prejuízos na formação.

O papel das famílias é definido através de um contrato pré-estabelecido por meio de orientações da escola, sendo importante a participação familiar no processo de formação, segundo Marcelo.

A família, pelo que eu vejo, tem um papel pedagógico importantíssimo no período da estadia. Então, nessa relação, assume um papel de educadora, as famílias sempre apoiam. Eu acho tão raro uma família questionar o que a escola está propondo pedagogicamente. Se eu ver algum desentendimento entre os três parceiros, seja por parte de quem for, é sempre dialogado. O que a gente percebe é que algumas famílias que não têm ou vínculo direto com o campo, ou que não tenha reconhecido o valor da formação dos filhos, às vezes fica distante. A maioria das famílias reconhece a importância dessa parceria e faz um esforço muito grande pro filho estudar aqui. Por exemplo, se organizar no município ou ir na prefeitura, conseguir transporte, solicitar verbas pra escola, as famílias se organizam nos municípios desse lado, buscar outras parcerias, contribuir aqui em campanhas, arrecadação, eventos, festas, assembleias, reuniões, encontros. Dificilmente a gente, quando a associação convoca assembleia, não dá quórum, ou encontros de formação. Sempre tem as justificativas de não poder vir, mas sempre dá quórum, sempre tem gente pra conversar.

Os conhecimentos das famílias são considerados no processo pedagógico como um pré-requisito para o desenvolvimento do método.

Essa importância do conhecimento que existe lá naquele meio que tem que vir pra escola. Aquele conhecimento tem que ser discutido aqui dentro, já que o estudante está lá naquele meio. Então o estudante tem que trazer pra cá aquele conhecimento, pra gerar debate, problematização. Eu acho que é muito reconhecido isso.

Gilson destaca a parceria com as famílias para o processo educativo e para manutenção da escola.

As famílias dos estudantes são nossas parceiras em tudo. Parceiras na formação, que é estar junto com a gente na orientação dos estudantes, é parceira no trabalho da escola, quando a escola precisa assim da atitude da família. Pra promover eventos a família está sempre disponível, na participação aqui em atividades como assembleias, encontros, como a própria festa que a escola promove. A família nunca se opõe contra a escola, quando ela é convocada pra mutirões, pra doações. Então sem a família o projeto não existe. Desde a sua concepção, a família é um ator importante. A família e as comunidades. Inclusive as comunidades que construíram esse projeto, não foi iniciativa do professor, do Estado, não foi do poder público. Foi das próprias famílias que, na época, se organizaram e foram em busca de educação. Claro que tem pessoas que têm pouca relação com a escola ou têm certo preconceito com a escola, no sentido de a escola ter uma posição política diferenciada, talvez. Que é um valor da cultura aqui, que a formação boa é a que está na cidade. Que o estudar na roça é como se fosse atrasado, que a formação tem que ser aquela convencional, que leva pra vida.

O trabalho das famílias através da agricultura familiar é a base para o desenvolvimento dos estudos, segundo Gilson.

A base é a agricultura familiar e o conhecimento dos agricultores é muito explorado pela escola. Como uma coisa boa, é ali que está a ciência prática, concreta e real. Então a gente valoriza e estimula bastante os meninos a entrevistar os agricultores, a fazer prática com os agricultores. Nós mesmos temos muito o costume de fazer visita às propriedades dos agricultores, conversar com os agricultores e isso enriquece muito o nosso trabalho. Isso que é a nossa base de trabalho, é a vida dos agricultores. O conhecimento deles é muito grande, aqui já é bastante agrícola e o conhecimento dos agricultores é essencial pra escola, ter como referência o trabalho.

Gilson demonstra, em sua narrativa, a necessidade de orientação às famílias para que auxiliem na organização das atividades durante a estadia.

Um jovem não pode ficar sem fazer nada na família, nós não podemos aceitar. Se a família também está deixando, a gente tem que auxiliar a família a não permitir que ele fique ocioso, desorganizado, trocar a noite pelo dia. Nós acabamos descobrindo meninos que ficavam até as quatro da manhã. A gente falou pros pais “Tá totalmente errado, vocês estão falhando na educação”. A gente tem a sinceridade pra falar com os pais. E eles aceitam claramente, porque às vezes não tem aquela visão, acha que está certo ou nunca parou pra pensar e deixa. Então a gente interfere muito através do caderno de acompanhamento na educação dos filhos.

A gente manda recado pelo caderno se precisar, se deu problema aqui, a gente liga na hora pra família. Eles não gostam, os meninos têm pavor, mas depois eles veem a necessidade. Então o parceiro família é fundamental nesse processo de construção.

Paulo relata que na relação entre a escola e a família há fatores positivos e negativos.

Tem depoimentos que você fica emocionado. Então se eu for olhar pra turma do quarto ano, para as formaturas, eu vejo que há uma emoção muito forte. Porque é no momento da emoção que você reconhece, que ele vai externar ou o positivo ou o negativo. E quando as pessoas externam as emoções positivas, a felicidade, a satisfação, quando você vê um pai chorando porque o filho fez uma conquista, você vê um agricultor, uma pessoa simples, humilde e ele faz toda a força pra ele estar aqui, ver o menino formar e entrega o canudo de formatura pro filho. Muitos que não conseguiram, não tiveram a oportunidade de estudar, então ele é a materialização, é o ápice dessa relação entre a escola e a família. É claro que a gente tem os outros momentos, de pontos negativos. Principalmente quando as famílias têm uma origem urbana e que elas não entendem tão bem o processo, porque é diferente, o universo urbano é diferente do universo rural. São poucas as vezes que há conflitos, mas às vezes acontece. Por exemplo, no ano passado teve um problema de relação entre os meninos, que houve um sumiço de um material e eles tiveram problema entre eles, e umas duas horas da tarde chegou uma família aqui. A mulher desceu de bicicleta gritando e foi todo um tumulto. Não é dizer que não existe, porque existe. Mas eu pontuo que existem mais coisas boas pra gente lembrar do que as coisas de maior conflito. Nesse campo a gente está bem evoluído.

Paulo considera que a escola e a família devem ter maior proximidade.

As comunidades que estão perto aqui, a gente ainda tem algum relacionamentozinho. Mas, das que estão mais distantes, fica muito esquecido. Por exemplo, o movimento quilombola. Nós temos alunos aqui remanescentes de quilombola, mas o tempo vai e chega um dia, como, por exemplo, vinte de novembro, que é uma data simbólica, que a gente poderia fazer um monte de ações em que às vezes fica prejudicado. Essa comunidade, por exemplo, poderia ser convidada pra vir pra escola. Então a gente precisa melhorar isso.

De acordo com os relatos, a participação familiar é de parceria, ocorrendo uma gestão compartilhada, através de uma comissão familiar, reconhecida juridicamente, representante desse segmento. Há um contrato pré-estabelecido entre a família e a escola. Os momentos de mutirão, assembleias, reuniões com responsáveis, festas, campanhas e eventos para arrecadação de recursos, encontros de formação para as famílias, são exemplos de que há uma relação de proximidade entre as instâncias educativas. Há narrativas que ressaltam o esforço das famílias para participar e a emoção externalizada em momentos de formatura em que humildes agricultores demonstram satisfação pela

conquista dos filhos. Avaliamos que a vida comunitária é um fator relevante para o processo de desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, mas a relação com a família depende de condições particulares, como a distância entre a casa e a escola e as características, principalmente se a família é de zona rural ou urbana, por exemplo. Benjamin (1987a) ressalta a importância da tradição, da experiência que os mais velhos passavam aos mais jovens. As ressalvas relatadas pelos monitores demonstram as dificuldades de se manter as tradições, mas a relação entre família e escola, em parceria, em uma forma de democracia participativa, sendo uma possibilidade de resistência (ADORNO, 1995b), que corrobora o caráter comunitário da Pedagogia da Alternância.

Os monitores relatam que o conhecimento da família é valorizado no processo pedagógico, considerado como pré-requisito para a aprendizagem. Pesquisas que utilizam entrevistas com agricultores são estimuladas, sendo um potencial para o aprendizado, visto que a dimensão da técnica em agropecuária advém da prática, na visão dos entrevistados. As visitas a propriedades próximas à escola ou momentos de intervenção em que agricultores são convidados a relatar suas experiências, são atividades pedagógicas que geram debates e problematizações. Um dos monitores ressalta que a base do processo pedagógico é a agricultura familiar e que é essencial a escola ter como referência o trabalho.

Sendo um dos pontos centrais a relação entre o trabalho no campo e o conhecimento científico, questionamos se o conhecimento das famílias como pré-requisito à aprendizagem não restringe o aprofundamento de estudos em outras formas possíveis de realizar o trabalho no campo, visto que a adesão à agricultura convencional é majoritária, e que a agricultura familiar está relacionada ao mercado (OLIVEIRA, 2008). Consideramos que a pesquisa da realidade como ponto de partida, de valorização dos saberes, associados à ressignificação por meio do conhecimento científico ensinado na escola, poderia direcionar o estudo teórico. A reflexão sobre o pragmatismo deve estar presente, por meio do questionamento se a aprendizagem está direcionada apenas à resolução de problemas imediatos e a práxis cotidiana alienada estar na base do processo pedagógico (VÁZQUEZ, 2007; ADORNO, 1995a).

4.2.3.3 Bases culturais gerais

A influência da mídia é destacada por Jorge em relação ao aspecto cultural dos jovens, como um processo invasivo, pois as artes, as músicas e as informações estão presentes no cotidiano.

Às vezes se sobrepõe a uma cultura tradicional, camponesa, que vai se sobrepondo de forma autoritária, chega sem pedir licença e vai deixando o que faz parte da cultura camponesa em segundo plano. E vai sendo esquecida aos poucos, a cultura vai se sobrepondo.

O monitor ressalta o aspecto mercadológico da tecnologia e a dependência criada pelas pessoas em relação aos aparatos tecnológicos.

Os fabricantes de tecnologia e os gerenciadores das redes sociais entenderam um pouco da psicologia e da neurologia humana pra desenvolver instrumentos que, de fato, viciam a pessoa, que mantém a pessoa presa naquela tecnologia e dependente. Justamente pra vender equipamento, pra vender anúncio no Facebook. E, de fato, isso está sendo vendido pras pessoas e isso tem se tornado mais forte que os benefícios da tecnologia.

Há preocupação em relação ao acesso dos jovens a manifestações culturais contemporâneas, para que os monitores não sejam preconceituosos. Para isso há acordos, em momentos de auto-organização, para que os responsáveis pela comissão de cultura e mística, respeitem certos critérios para a seleção de músicas, por exemplo.

A gente chega, por exemplo a estabelecer regras, as músicas que degradem a imagem da mulher, que estimulem a violência, esse tipo de música não serve. A gente não faz nenhuma intervenção quanto ao estilo de música. Só tentamos que os meninos têm que ter acesso a todos os estilos musicais, todas as culturas. Mas é difícil, os meninos querem ouvir funk, querem ouvir arrocha o tempo todo. Não que ouvir funk seja problema, mas eles só querem ouvir isso. Mas é o elemento cultural midiático se sobrepondo. Mas a gente procura valorizar ao máximo os elementos da cultura camponesa, desde os momentos de mística, de apresentação, poemas, as músicas. Aqui nessa região, a cultura africana é muito forte, a questão da capoeira, da dança, do maculelê, das danças afrodescendentes. A gente tenta desenvolver isso, pra manter vivo. Mas eles gostam, tem muita aceitação, não têm rejeição, pelo contrário, os meninos têm muita afinidade. A gente procura, através desses momentos, incentivar o contato com essa cultura mais camponesa, tradicional, da cultura do povo. Que sofre muita resistência com essas, com essas influências externas, do cotidiano.

Nos momentos de lazer, durante as sessões, os estudantes e os monitores negociam o tipo de música a ser tocada, devido a aspectos considerados inadequados ao ambiente escolar.

Esse embate aqui é muito forte, por exemplo, eles têm os espaços de integração e lazer deles, geralmente é na quarta-feira, à tardezinha. E o embate aparece nos tipos de música que eles querem trazer pra esse ambiente da escola. Geralmente é o que está na moda, é o que os jovens querem ouvir. Mas eles já sabem que no ambiente educativo não combina aquele estilo de música. Aí eles programam no pen-drive umas 10, 15 músicas mais populares. A gente até compreende que precisa de um certo equilíbrio, não pode ter um desequilíbrio, apenas das músicas que a gente acredita que não seja educativa, que é o contrário. A gente

conversa com a comissão de cultura e mística, que cuida dos momentos de mística no enfoque da cultura camponesa, a valorização dos nossos valores, as brincadeiras.

A utilização de aparelhos eletrônicos, o acesso à internet e às mídias, é delimitado durante as sessões, mas há dificuldades no meio familiar, de acordo com Marcelo.

No meio social familiar, a família não consegue administrar. Aqui na escola a gente procura utilizar a internet, o aparelho celular, às vezes com finalidade pedagógica, de pesquisa. A gente tem orientação aqui no espaço do ambiente, que celular desorganizado não é permitido utilizar, só se ele tiver com autorização pra usar o aparelho no ambiente da escola. Significa que ele pode trazer e, ao chegar com o aparelho, ele guarda. Tem um espaço propício só pra guardar o aparelho. Aí ele precisa ligar pra família, tem que estar combinado que dia e horário que ele vai ligar e nos intervalos, às vezes, eles pegam também. Quando vai utilizar pra pesquisa, o próprio professor que está ministrando a aula autoriza a pegar os aparelhos pra fazer a pesquisa deles. Mas tem vários embates e discussões nesse sentido, porque alguns não reconhecem essa importância dessa auto-organização e burlam a norma. Não entrega o aparelho, fala que não trouxe, mas trouxe. São questões que geram problematização. Os profissionais vêm sofrendo com esse problema.

Para Marcelo, os jovens camponeses têm uma formação cultural diversificada, estando a relação entre o urbano e o rural modificada, historicamente, em função da tecnologia dos meios de comunicação.

Hoje, os nossos jovens aqui, até pela própria invasão, não digo da cultura, mas dos costumes urbanos no campo, está muito forte, na verdade. Então hoje, com a ascensão da tecnologia, é quase inseparável isso. O jeito dos meninos do campo falarem hoje, eu não vejo diferença do urbano. O linguajar, o que falam, o que conversam, o estilo de roupa, as tatuagens, os cortes de cabelo. De uns anos pra cá, os jovens do campo têm aproveitado muito desses costumes urbanos, até no campo.

Para o monitor Gilson há contraposições evidentes em relação à tentativa de valorização da cultura camponesa e a veiculada pela mídia.

Não é fácil lutar contra o sistema, que é totalmente contrário dos valores. Não só da música, mas os valores do respeito, das relações. É lutar contra um sistema grande que está aí. A escola trabalha, mas a sociedade trabalha ao contrário. Mas a gente faz um pouquinho que pode ser feito. Por exemplo, a gente acha que tem muita mística, que se resume muito em resistência, porque isso não é trabalhado lá fora. Talvez a igreja faça alguma coisinha da mística, mas não é trabalhada em qualquer espaço. Então isso é muito forte, que a gente fala porque faz os meninos refletirem sobre as coisas, acho que é nesse sentido que a gente vem trabalhando. São elementos que a educação na sociedade não tem trabalhado. Pros meninos perceberem outra forma de viver, de se relacionar com as coisas.

A interferência da mídia na formação cultural dos jovens é um aspecto debatido nas aulas de História, de acordo com o monitor Paulo.

A grande preocupação que nós temos, quando a gente fala sobre mídia, vem tanto as músicas, quanto os processos visuais. Então, nos elementos musicais, que é muito presente nos jovens, a gente tenta fazer orientações, do tipo, do espaço, leva eles a entenderem o porquê, nas aulas de História eu converso muito com eles. Principalmente o grupo do primeiro ano. Então nós temos dois focos: no sexto ano que está chegando, que não está infectado por isso ainda. E o primeiro ano, que é um grupo já de adolescentes. Eu, em particular, faço muito essa conversa, principalmente com essas duas turmas. Mas a gente vê como que isso é forte. Como que o menino chega com isso na cabeça dele e aquela bagunça, aquele conflito, como que ele é manipulado a gostar mais de coisas que são tão desprezíveis, quanto a ele se dedicar ao estudo dele.

As redes sociais são uma preocupação para Paulo, que enfatiza a necessidade de restrição do uso de aparelhos celulares na escola, para não atrapalhar as atividades acadêmicas.

Quando a gente parte pras redes sociais a coisa fica mais gritante, WhatsApp, Facebook. E mais ainda quando o telefone fica vibrando no bolso, que é aquele estímulo. “Ô, coloquei uma foto, deu uma vibradinha, então deixa eu ver”. Aí a cabeça vai se viciando nisso. E sobre a questão visual, eu sempre brinco com os meninos, eu falo assim “Ô, gente, a gente pode conversar sobre tudo aqui, se vocês assistem Rede Globo, então vocês estão liberados, porque a Rede Globo mostra tudo”. Principalmente quando a gente aborda questões sobre sexologia, sobre sexo, essa relação entre as pessoas, a questão das músicas. Porque eles assistem muito e aquela coisa fica se reproduzindo, você assimila aquilo como natural. Aqui na escola é tanto que a gente nem tem televisão. Porém, é uma realidade que a gente se encontra meio perdido também, porque vem a discussão sobre o celular, está em nossas regras não usar naquele espaço, pra não desviar a energia pra outra coisa.

Os monitores consideram que a formação cultural dos estudantes tem forte influência da mídia, de modo considerado invasivo, tanto em relação às redes sociais quanto músicas e imagens veiculadas. Um dos monitores ressalta a modificação na relação entre o rural e o urbano em função da tecnologia dos meios de comunicação, gerando uma formação cultural diversificada. As interferências são múltiplas: a linguagem, modo de se vestir, corte de cabelo e uso de tatuagens, por exemplo, contrárias aos valores relacionados ao respeito. Há consideração de que o vício à tecnologia supera seus benefícios.

A indústria cultural, como vimos, está presente no processo de socialização e modela os sentidos, sendo importante a consideração dos elementos extrapedagógicos, como pontua Adorno (2010). As contradições entre o “novo” e o “velho” estão presentes,

mas colocá-los em disputa dificulta a clareza na análise. Bens culturais que não são veiculados pela mídia e não estão em voga, o esquema *mainstream*, estão tanto no passado quanto no presente. O que é considerado antigo pelos monitores pode ter passado por mediações da indústria cultural, e é possível haver conteúdos atuais que levem a reflexões críticas. Avaliamos que a forma de lidar abertamente com os conflitos é um fator positivo da prática pedagógica cotidiana. Em relação ao papel da escola e dos educadores, Duci (2019) pontua que há uma metamorfose da autoridade na sociedade, direcionada, atualmente, aos aparatos tecnológicos. Conforme pontuamos a concepção de Marcuse (1999) a tecnologia é um modo político de funcionamento da sociedade e a produção cultural obedece a mesma lógica. Portanto o mero questionamento do uso dos aparelhos não problematiza o que é central: sua capacidade de “viciar” e sua importância como “autoridade social vigente”. A tecnologia não somente se torna força política, ela é força política porque assume o papel de autoridade diante das novas gerações. O CEFFA parece estabelecer limites, mas, para lidar com essa realidade, precisaria também acolher as ferramentas e explicitar seus perigos e possibilidades, o que não parece acontecer.

4.2.3.4 Cultura camponesa

A cultura camponesa possui um forte componente religioso, de acordo com Jorge.

Os camponeses têm uma dimensão religiosa muito forte e a escola procura não se envolver com esse debate religioso. Eu acho que os outros costumes deles são esses mais relacionadas a cultura que a gente respondeu anteriormente. O elemento da música, da dança, do tipo dos alimentos.

Há momentos definidos para que os estudantes tenham um contato mais próximo com a cultura camponesa, através das místicas, que consistem em apresentações de música, poesias, ilustrações e dramatizações, que simbolizam as tradições do campo,

As místicas são preparadas sempre que tem datas comemorativas. Tem elementos diversos: músicas, instrumentos musicais, produtos da terra, frutos da terra, sementes, frutas, instrumentos de trabalho da cultura camponesa. Então esses são alguns elementos que sempre aparecem nas ornamentações. Eles fazem alguns painéis também, desenhos, ilustrações.

Os monitores procuram orientar as atividades de mística como um elemento introdutório para que sejam trabalhados os temas planejados.

A gente sempre orienta. Tem o planejamento anual da comissão de cultura e mística. Então, data comemorativa tem tal mística, então uma equipe prepara essa mística. Então nosso papel é acompanhar, ver se eles estão conseguindo fazer, qual a qualidade do que eles estão fazendo

e assessorando no que for possível, necessário. As principais, por exemplo São João, festa junina, dia do estudante, o 7 de setembro, eu fiz até uma apresentação aqui na comunidade, no estúdio de rádio no 7 de setembro. Houve umas boas músicas, ensaios das músicas, teve uma mística representando os povos, os pescadores, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, representação dos diversos povos, representando o Brasil, de fato.

Gilson ressalta que a escola procura estimular a valorização da cultura camponesa para que as tradições sejam preservadas.

A escola trabalha muito os elementos da cultura em relação ao valor do trabalho com a terra. Os valores dos camponeses, como o modo de produzir, a cultura, o valor da terra. E as políticas de inclusão dos jovens no campo, a gente reforça o jovem a gostar do meio em que ele vive. Porque há uma contracultura que o campo é um lugar ruim, que o campo é atrasado, que a tendência é os jovens não gostarem do campo. E a própria dinâmica da Estadia permite que ele continue, não vá perdendo esse valor da cultura.

Gilson faz comparações com escolas urbanas que não buscam a valorização da cultura camponesa.

Em contrapartida, em outros locais, por exemplo, o estudante, quando vai estudar no meio urbano, vai perdendo a cultura camponesa, a cultura da sua família, da comunidade, não é valorizada. Nós valorizamos muito essa questão cultural, dos povos, tanto dos costumes, das tradições, da música, das questões mais ligadas ao camponês, a gente estimula o estudante a ter gosto. O que não é fácil porque hoje os valores, os estímulos externos são contrários.

Paulo reitera que os momentos de mística favorecem a sensibilização para a importância da cultura camponesa.

A nível de formação camponesa a gente trabalha muito a chamada mística. Todo evento que a gente vai ter, coletivo ou na sala, um Plano de Estudo, a gente tenta desenvolver uma mística. A mística é aquele momento de reflexão. Que são instrumentos, objetos, produtos que normalmente retratam a nossa essência camponesa. Então, automaticamente, já vem essa produção, essa ligação. O fazer-se entender, o visual, o ver.

Os monitores explicam que a mística consiste em atividades realizadas pelos alunos com o objetivo de sensibilizá-los à essência camponesa, como as músicas, poemas, ornamentações, painéis, ilustrações, danças e os símbolos, como sementes, frutos da terra, instrumentos de trabalho e alimentos. As apresentações acontecem em momentos de introdução de temas planejados e datas comemorativas. Um exemplo citado por um dos monitores foi a mística criada para a data em que se comemora a independência do Brasil, que retratou os povos ribeirinhos, pescadores, indígenas e quilombolas. As narrativas

ressaltam a importância dessas atividades para que os estudantes valorizem o local onde vivem, a natureza e a cultura camponesa. Ponderamos a importância da historicização sob o ponto de vista dos vencidos, como enfatiza Benjamin (1987c) e o processo de reflexão proporcionado pela sensibilização dos estudantes por meio das místicas como fator de resistência (ADORNO, 1995b). A experiência vivenciada como possibilidade de relação entre passado e presente, sem a idealização do passado, que seria sua mistificação, mas, de modo dialético, ressaltando as injustiças institucionalizadas, são aspectos evidenciados pelos monitores (BENJAMIN, 1987c). A temporalidade vista sob o ponto de vista ético-político, implica, também, na apropriação dos saberes que a humanidade produziu, possibilitando a crítica (MAIA, 2016).

Analizamos que o processo de sensibilização é um fator que oportuniza a autorreflexão dos estudantes e dos próprios monitores. Ao expressarem elementos da cultura camponesa, podemos refletir sobre a importância do aprofundamento nos estudos, por meio da contribuição dos educadores na mediação entre o clássico e o popular, no sentido formativo (ADORNO, 2010; GRUSCHKA, 2020; DUCI, 2019).

4.2.4 EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

4.2.4.1 Vida no campo

Para o monitor Jorge, as condições de vida no campo são possibilitadas pelas melhorias de infraestrutura, acesso a políticas públicas e em relação ao menor preconceito em relação às pessoas que vivem na zona rural, fatores conquistados ao longo dos anos. A imagem de um lugar tranquilo para se viver ainda está associada à visão romantizada de que o campo seja destinado ao descanso e que não necessita de condições concretas para a existência dos sujeitos

Hoje a vida no campo é uma vida com mais acesso a meios de transporte, locomoção, comunicação, tem o acesso a estradas e tratamento mínimo de saúde. Mas viver no campo ainda é muito difícil. Conviver com as situações de seca, com intempéries climáticas, a ausência de alguns serviços básicos, que, no caso da educação, de fechar escolas. Tanto por parte do poder público como das próprias famílias que vivem no campo, existe ainda preconceito. Tem regiões, por exemplo, que existe a escola, mas as famílias preferem colocar num ônibus pra ir pra cidade. Isso eu acho que tem muito a ver com esse estigma do campo, da escola do campo, do espaço. Como se a escola da cidade fosse melhor. De fato, o investimento que foi feito no campo não foi na mesma intensidade de condições da cidade.

A realidade da região onde a escola está inserida reflete a estrutura agrária do país e os monitores estimulam a reflexão em torno das contradições existentes.

A revolução verde começa desde a origem da agricultura, da revolução industrial, até chegar no sistema que temos hoje chamado agronegócio. O sistema é um negócio muito deficiente, porque produz com eficiência, só que com um custo altíssimo, tanto pra quem está produzindo, porque um agricultor que entra no pacote do agronegócio a renda dele geralmente é baixíssima. Ele trabalha, na verdade, pra outras empresas, vira funcionário das empresas, sem se dar conta. Além do custo ambiental, o custo da saúde das pessoas, é imensurável isso. Mas agroecologia também já vem ganhando o seu espaço, a cada ano. Recentemente nós participamos do ENA⁶⁸ em Belo Horizonte, tivemos debatendo sobre agroecologia. Aqui no Estado tem diversos encontros dos produtores e tem diversas famílias trabalhando num processo diferenciado, agroecológico, inclusive ex alunos nossos. O próprio agronegócio já vem debater sobre isso e buscar alternativas. Hoje, os agricultores chegam a pagar quase mil reais num litro de um produto, que eles poderiam fabricar em casa, por exemplo, de controle biológico. Então as empresas já dominaram a técnica de selecionar determinados microrganismos, multiplicar em laboratório e depois revender esses microrganismos. Então, pelo fato de ser uma técnica nova, chega na região muito cara. Aí tem “n” exemplos. Aqui produz muito mamão e café e tem muito produto biológico sendo vendido dentro do pacote do agronegócio. Só que a tecnologia, em si, é uma tecnologia popular pro agricultor. A gente demonstra aqui na escola que nós podemos coletar os micro-organismos na natureza, tem técnicas pra isso. Só que eles vão pro pacote.

As atividades cotidianas do CEFFA possibilitam que os estudantes compartilhem os produtos produzidos pelas famílias, reafirmando a cultura camponesa, como relata Marcelo.

Tem questões específicas do campo que os estudantes ainda trazem pra escola, dá pra ver muito bem. Esses dias, uma menina apresentou um PE coletivo sobre agroecologia e nós organizamos, com eles, um café compartilhado. Eles trouxeram de casa vários produtos, alimentos, que a mãe fez ou que eles tinham na roça. Então serviram uma roda de café compartilhado e que apareciam diversos produtos da cultura deles. E a mesa ficou farta. Então, quando aparece oportunidade, a gente percebe que a cultura camponesa ainda é muito forte. Mesmo uma região como essa aqui, aonde a distribuição de terras é muito desigual, tem uma concentração muito grande nessa região, poucas pessoas no campo. Mas, que essa cultura, o modo de viver do campo, ainda tem a sua especificidade. Porque a economia do meio urbano aqui depende da economia do campo. Porque as cidades aqui dessa região não têm indústrias, não tem outra economia que alavanca a cidade. Esse modo de vida do campo, muitas vezes, é aquele produtor que tem casa na cidade, mas tem a propriedade rural. Ou é o camponês que vai ficar produzindo e levando seus produtos lá pra cidade, pra vender nas feiras.

⁶⁸ Encontro nacional de agroecologia.

Para Gilson a vida no campo está associada à liberdade e tranquilidade, no sentido de poder produzir alimentos e usufruir do contato com a natureza.

A vida no campo é muito boa. Eu sempre morei no campo, a vida toda, nasci e vivo até hoje. A vida no campo é muito tranquila, de muita liberdade, que, às vezes, você não tem nas cidades. Liberdade pra você produzir. Você fica mais à vontade no campo, a liberdade é muito grande. Então essa relação com a terra, é até inexplicável. É um sentimento bom morar no campo, é totalmente diferente da cidade. E o contato com a natureza.

O monitor Paulo relata sua experiência familiar para relacionar à vida no campo.

O meu contato, em particular, com o campo hoje, ocorre mais nos feriados e finais de semana. É o momento em que eu sinto muito prazer, porque a minha família era de base humilde. Então o meu avô trabalhou muito e comprou uma propriedade, mas era uma relação como de um coronelismo. “Não, vocês vão ficar abaixo da minha linha. Vocês não vão passar a minha linha”. Os filhos que saíram, conseguiram resolver a vida. No caso específico o meu pai foi um dos que ficou. E tinha as possibilidades, mas trouxe aquele medo, tinha medo até de falar “Ô, pai, eu quero fazer isso”. Aí eu fui crescendo com esse negócio e aí a gente veio pra escola e começou a ver as coisas. Então a minha relação específica ao campo hoje, ao espaço em que eu estou é de muita alegria, por que me remete a conquista, não só minha, mas da minha família.

De acordo com as narrativas dos monitores, a melhoria de infraestrutura na zona rural, relacionada a meios de comunicação, transportes, vias de acesso para locomoção, políticas públicas, como o tratamento mínimo em saúde e menos preconceito por parte da sociedade, são fatores conquistados ao longo do tempo e favorecem a vida no campo. Consideramos necessária a discussão realizada em torno da idealização de que a educação garanta a permanência dos sujeitos no campo, contextualizada às condições materiais de existência, como destacamos a partir de Bezerra Neto (2003) e Oliveira (2008). O trabalho no campo está associado à organização social, em sua totalidade, e às condições precárias impostas pelo trabalho flexível, e a vida no campo depende das condições materiais de existência (ANTUNES, ALVES, 20014; OLIVEIRA, 2008; HARVEY, 1992).

O relato de um dos monitores demonstra a opção por produtos industrializados, mantendo os produtores dependentes de grandes empresas, mesmo em propriedades pequenas, de agricultores familiares, cuja renda é baixa. As famílias que optam por controle biológico de pragas preferem adquirir produtos a altos custos no mercado a produzirem compostos orgânicos nas propriedades. Reafirmamos a necessidade da reflexão para a compreensão da práxis social alienada (ADORNO, 1995a), a discussão sobre trabalho como princípio educativo de acordo com o nível de conhecimento atual

(KUENZER, 2016; SAVIANI, 2000, 2003), a fetichização da técnica (MARX, 1996) e seu aspecto político (MARCUSE, 1999). Marx (1996), ao questionar o processo de industrialização e o desenvolvimento da maquinaria, questiona o papel da máquina e a facilitação do trabalho como um meio de tortura, visto que “[...] a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo” (MARX, 1996, p. 55/56). Marcuse (1999) nos apresenta o aspecto dialético da técnica, que, no caso em discussão, por exemplo, da escolha pela compra de produtos orgânicos, diante da possibilidade desta técnica ser desenvolvida pelos próprios agricultores, teria um potencial de resistência. Ponderamos a necessidade de que a escolarização propicie o aprofundamento da reflexão teórica, pois o processo de subjetivação dos sujeitos nessa realidade, ocorre de acordo com a preponderância da forma mercadoria (ZAMORA, 2018). É importante salientar que são questões estruturais, não podem ser compreendidas no nível da individualidade, de que os sujeitos são acomodados às benesses da vida moderna, como colocou Cruz (2014), por exemplo.

Podemos levantar alguns paradoxos presentes nas narrativas. Por um lado, o modelo de civilização ocidental é essencialmente urbano. Civilidade vem de *civitas*, cidade (SAVIANI, 2002), mas é o desenvolvimento da agricultura que permite a vida cidadina. Esse modelo reprime a própria produção alimentar e a vida rural, diante do avanço do agronegócio e exploração desmedida dos recursos naturais (DOWBOR, 2017). Mas, parece haver uma idealização do campo, porque a atividade agrícola é intensa, a rigidez em termos de plantio, cuidados e colheita, em tempo exato, exige muito dos sujeitos, fato distante da suposta liberdade, citada por um dos monitores. E pensar a cidade como o lugar apenas de aceleração e de trabalho sem liberdade, não corresponde à realidade, pois a relação tempo-espço deve ser considerada em seus aspectos ético-políticos (MAIA, 2017).

4.2.4.2 Desenvolvimento do meio rural

A reflexão do monitor Marcelo sobre o desenvolvimento da zona rural na região em que está inserido o CEFFA refere-se à percepção, por parte da população camponesa, sobre a importância da Pedagogia da Alternância, que passou a implementar novas culturas devido à aprendizagem obtida.

Aqui na região, no campo, você vai encontrar muitas famílias que já reconhecem a importância da preservação, do trabalho mais

sustentável, da produção ecologicamente viável. Tem uma família que sempre atuou ativamente na alternância, todos os filhos passaram pela alternância. Teve um que fez agronomia, depois fez doutorado, na área de agroecologia. Ele, recentemente, foi pra um congresso internacional de agroecologia e foi o único capixaba a participar. E o trabalho que a família desenvolve no sítio deles é muito reconhecido, ligado à produção exclusiva da biodinâmica. Então ele está levando conhecimentos novos daqui do Estado, da alternância, do processo de formação dele, pra outros espaços. Essa família recebe nossos estagiários constantemente, eles dão palestras nas escolas, fazem intervenções.

Marcelo destaca o caráter de inovação de famílias de egressos, ao desenvolverem cultivos pouco usuais na região.

Aqui nós temos a primeira família, também de egressos daqui, que gerencia uma pequena unidade de produção e conseguiu implementar a maçã no norte do Estado, maçã orgânica, peras, citrus, aves, inovações. Tem outra família produz uva aqui, aqui no Norte, próximo à escola. Tem outros que já lidam mais com criação, a bovinocultura, homeopantias. Então você percebe que ainda tem muito a avançar, mas tem resultados concretos.

Além disso, a cidade conta com a participação de ex-alunos em cargos públicos. “Já teve egressos assumindo funções importantes ao nível de assembleia legislativa estadual, prefeitos, vereadores, sindicalistas. São pessoas que fazem um diferencial na sociedade” (Marcelo).

Gilson acredita que o fato de a escola estimular a permanência dos jovens do campo tem surtido efeito diante da valorização da cultura camponesa.

Os meninos que vêm aqui pro campo, a escola ajuda a valorizar essa vida no campo. Mas eu não vejo que os meninos têm vontade de sair do campo, eles têm vontade de permanecer e melhorar o trabalho no campo. Até tem meninos que estão cursando o ensino superior falam em, por exemplo, fazer Agronomia pra permanecer no campo. É uma saída temporária, no sentido de depois ele melhorar mais ainda o conhecimento pra permanecer no campo, os que passaram por aqui. Agora outros, talvez eles queiram trabalhar em empresa, fazer outras coisas. Então a mística da escola é muito forte nesse sentido, os meninos gostam do meio em que vivem. Raramente você vê os meninos falarem assim “Ah, eu não gosto de morar na roça, eu tenho vergonha de morar na roça”. Eles passam a não ter mais vergonha de morar na roça, eles passam a ter orgulho. Porque há uma tendência das pessoas se envergonharem pelo campo, como um lugar atrasado, pobre. Os meninos acabam criando esse gosto muito forte pelo meio rural.

O trabalho da escola tem proporcionado um avanço na produção agroecológica da região, que conta com diversos assentamentos de reforma agrária, segundo Gilson.

Hoje o nosso município tem essa vantagem de ter muitos assentamentos, a produção familiar é forte. Nós temos a feira, temos o centro de comercialização na cidade, que é pros agricultores colocarem os produtos no meio da semana pra vender, temos uma feira orgânica na quarta-feira, totalmente agroecológica, das comunidades de base, todas de ex-estudantes que passaram por aqui. Ela é praticamente toda gerenciada por famílias e ex-estudantes da escola. Toda essa iniciativa agroecológica que tem no município, cem por cento é origem do nosso trabalho. Porque a escola sempre trabalhou, defendeu a bandeira da agroecologia, da agricultura orgânica. Então essas iniciativas foram da escola e fruto da agricultura familiar. Forte porque tem a escola que busca incentivar e forte porque são dez assentamentos produzindo comida. Todas as propriedades são produtivas. E ter uma feira agroecológica, trabalha a reflexão, o envolvimento das famílias, dos estudantes.

Paulo argumenta que a escola atende alunos residentes em zona urbana, fato que, ao longo da história da escola, foi se modificando.

Eu pontuo duas coisas: o elemento rural e o elemento urbano. Nós temos duas realidades hoje aqui. No período em que eu estudei aqui, de 96 a 2003, a realidade era predominante rural. As pessoas que aqui estavam, noventa, noventa e cinco por cento, eram pessoas que tinham ligação ao campo. Ou que viviam no campo, ou que os pais desenvolviam atividades no campo. Inclusive era um dos critérios pra gente fazer parte aqui do projeto. Hoje não, hoje está muito rachado. Talvez a porcentagem de pessoas que têm ligação ao universo rural seja menor do que a porcentagem de pessoas que são do universo urbano. O quarto ano hoje tem dez estudantes, mas só quatro ou cinco estudantes que têm ligação efetiva com o campo. Os que têm ligação ao campo, realmente evoluem, porque a nossa região, do ponto de vista tecnológico, ainda está atrasada. Alguns projetos de fruticultura, algumas coisas estão chegando. Então está começando a mudar a cabeça das pessoas, quando o estudante vem aqui e tem a oportunidade de sair, fazer uma visita de estudo, um estágio, que ele vê outras coisas, ele tenta trazer isso pro seu círculo familiar. Então eles produzem sim essa mudança.

Segundo as narrativas dos monitores, o desenvolvimento do meio rural da região da escola está diretamente ligado à existência da escola, pois a produção de alimentos orgânicos por via da agroecologia e de meios alternativos de cultivo orgânico, é realizada por famílias de ex-estudantes e nos vários assentamentos existentes na região. A participação em feiras e centros de comercialização de alimentos demonstra que a maioria dos jovens almeja a permanência no campo. Analisamos que o trabalho pedagógico pautado na valorização da cultura camponesa, por meio das místicas e o próprio interesse dos alunos de demonstrarem os símbolos e produção das famílias camponesas, revela possibilidades de resistência, através da experiência dos sujeitos com a tradição, conforme pontuamos a visão de Adorno (1995b), Benjamin (1987a), Larrossa (2002),

Martinez (2009), que ressaltam a importância da memória coletiva, por meio de conteúdos críticos e reflexivos.

Ponderamos que a avaliação dos monitores sobre o atingimento das finalidades educativas do CEFFA enfatiza o êxito de sujeitos que procuram inovar a produção agrícola e, desse modo, favorecem o desenvolvimento da propriedade. Esta é a concepção de desenvolvimento do meio. O destaque dado à colocação de ex-alunos em cargos importantes valoriza aspectos individuais, fato que reforça a concepção neoliberal de educação, baseada em desenvolvimento de habilidades e competências (GRUSCHKA, 2020; DUCI, 2019).

Questões relacionadas a práticas em agroecologia, a participação democrática na gestão da escola, por meio de associações, o estágio de estudantes em sindicatos e organizações sociais do campo, são demonstrações de resistência, portanto, aspectos contraditórios são expostos pelos monitores, explicitando a relação dialética entre adaptação e emancipação, que procuramos explicitar neste trabalho (ADORNO, 1995b).

Há contradições entre o ajustamento ao mercado e práticas agrícolas alternativas e coletivas, e estas são inerentes à realidade. A escola poderia refletir sobre essa questão de forma aprofundada, pois se trata de elementos da realidade extrapedagógica e da estrutura capitalista, caracterizada pelo fechamento da forma mercadoria na totalidade das relações sociais (ADORNO, 2010; ZAMORA, 2018).

4.3 CATEGORIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM ESTUDANTES

Neste tópico discorreremos sobre a categorização das entrevistas com quatro estudantes do quarto ano do curso técnico profissionalizante em agropecuária integrado ao ensino médio. Os sujeitos entrevistados são do sexo masculino, estão na faixa etária dos 18 aos 20 anos de idade, 2 deles residem em zona rural e 2 residem em zona urbana. O critério de escolha dos sujeitos foi apenas o de estar cursando o quarto ano do referido curso, com intuito de analisar a interpretação que estes fazem do próprio processo educativo. A disponibilidade para participar do estudo foi o fato que possibilitou a realização das entrevistas com estes alunos.

As entrevistas foram organizadas a partir das seguintes categorias: Pedagogia da Alternância: método e práticas; Trabalho e Educação; *Ethos* Educativo; Experiências e Reflexões.

Daniel⁶⁹ tem 20 anos, está no CEFFA há 5 anos, desde o nono ano. Reside em zona urbana em uma cidade de cerca 150 mil habitantes, no estado vizinho, à 160 km de distância da escola. Sua trajetória escolar anterior foi em uma escola pública de zona urbana.

De início eu vim mais porque tinha um primo meu que eu gostava muito que estudava aqui, aí eu vim mais pra ficar perto dele. No começo foi meio difícil pra mim, porque eu não estava acostumado, quase que eu reprovei, mas passei e meu primo reprovou. Aí eu fui pegando gosto pela escola, pelo curso, pelo método de ensino e continuei e estou até hoje.

O estudante relata como foi seu contato inicial com a Pedagogia da Alternância.

Eu sou da zona urbana, então lá onde eu moro não é comum. Então pra mim, quando vim para cá, foi algo totalmente novo, diferente, até estranhei. Eu não estava acostumado com esse tipo de ensino, do jeito que eles trabalham e o jeito que eles falam as coisas também. No começo achei meio estranho, mas acabei me acostumando e gosto. Pra mim, eu acho que hoje é uma das metodologias de ensino de excelência, que me ajudou bastante esse tipo de ensino.

Daniel ressalta que modificou sua relação com os estudos, sente-se mais estimulado a se esforçar para obter bons resultados.

Eu desenvolvi muito o gosto pelo estudo aqui na escola. Até porque é necessário, porque venho de tão longe, eu tenho que me esforçar pra tirar notas boas. E eu faço as atividades que pedem aqui na escola. Como agora eu tenho o projeto profissional aqui, que querendo ou não, é um trabalho muito puxado. Então eu estou focando o projeto profissional.

O estudante Sérgio tem 18 anos e reside em zona urbana, em uma cidade de cerca de 25 mil habitantes, distante a 50 km da escola e já morou em zona rural. Estuda há 3 anos e meio no CEFFA. “Eu entrei aqui no primeiro ano na escola com essa alternância. O primeiro momento de alternância foi aqui nessa escola, o primeiro vínculo com esse método de ensino foi aqui mesmo”.

O estudante Fernando tem 18 anos, reside em uma comunidade rural a aproximadamente 20 quilômetros do CEFFA e estuda sob a Pedagogia da Alternância há

⁶⁹ Os nomes dos estudantes são fictícios para a garantia de sigilo dos participantes, conforme TCLE.

4 anos, desde o primeiro ano do ensino médio. A escolha partiu de sua mãe, devido ao fato de o irmão mais velho ter estudado na mesma escola.

Na minha concepção não queria ir pra aquela escola, eu iria fazer como os outros, a maioria do pessoal daqui faz, que seria ir pra uma escola pública normal, que vai até o 3º ano. Mais aí veio a questão do meu irmão ter estudado lá e formado lá e minha mãe quis que eu fosse pra lá também.

O estudante alega que iniciou os estudos no CEFFA a contragosto e que no início e teve dificuldade de adaptação.

Fui chegando lá e achando coisa muito diferente do que eu estava acostumado. O método de ensino, as questões práticas que a gente pratica nas aulas, não estava acostumado com aquilo, eu achei muito diferente. Teve uma época, acho que foi no 2º ano, que eu tive até vontade de sair. Depois de um tempo mudei.

A mãe de Fernando o estimulou a seguir os passos do irmão mais velho por ser uma escola profissionalizante.

Minha mãe pegou o exemplo do meu irmão, pela forma de ensino também. A gente aprende muita ética, disciplina da ética na escola. E também foi em questão de facilidade de arranjar emprego na nossa área, que seria mais rural. Com o curso técnico em agropecuária, como meu irmão já foi saindo da escola e no ano seguinte já foi conseguindo um emprego, em função de ter o curso técnico, aí minha mãe achou melhor, que seria bom pra mim.

O estudante André tem 18 anos e estuda nesta escola há 8 anos, desde o sexto ano do ensino fundamental. A escola que frequentou até o quinto também é localizada na zona rural e conhece o CEFFA desde pequeno, pois seu pai é um dos professores.

No caso eu sempre conheci a escola, porque meu pai trabalha lá desde quando eu nasci, então não era muita novidade pra mim. Eu sempre ia lá, sabia um pouco da metodologia. Mas eu estudava em escolinha que era no campo também, que tinha aqui na comunidade. Aí sabia já um pouco, sobre essa metodologia, já entendia.

André não participa do sistema de internato, pois há possibilidade de retornar para casa todos os dias.

Eu vou às sete horas e volto às dezessete, todo dia, na semana de tempo escola, e a outra é estadia. Tem um ônibus escolar. O pessoal que é do município vai e volta todo dia. Só dos outros municípios que pernoita na escola. Eu pernoitei no meu primeiro ano que entrei na escola, no caso, na quinta série, porque o ônibus começou não tem muito tempo. Tem uns cinco, seis anos que começou a passar.

De acordo com os relatos dos estudantes, as experiências são variadas entre estudo apenas em escolas do campo e aqueles que já passaram por escolas no meio urbano. Por esse motivo há comparações entre diferentes práticas pedagógicas.

4.3.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: MÉTODO E PRÁTICAS

4.3.1.1 Concepção sobre Pedagogia da Alternância

O objetivo da formação por alternância, de acordo com a concepção do estudante Daniel, está relacionado à autonomia do sujeito e sua atuação na sociedade.

O objetivo da formação por alternância aqui no CEFA é formar jovens, não lembro bem a frase, mas o sentido é assim: é formar pessoas que que têm o pensamento livre. Não estão presos a coisa alienada, ter o pensamento próprio e livre, formar jovens pra transformar o mundo. Hoje em dia eu vejo as coisas totalmente de outra maneira. Eu acho que é alertar e mostrar ao jovem o caminho pra transformar o mundo. Por exemplo, muitas coisas que a gente vê em televisão ou, na nossa própria região mesmo, que são coisas que até então ensinavam pra gente que eram feitas de certa forma. Hoje em dia eu tenho outra visão sobre as coisas, sobre o meio político.

A educação dos jovens ocorre a partir do debate de ideias sobre as contradições da realidade.

Porque aqui na escola eles sempre mostram os dois lados da moeda. Não é que aqui é uma escola de Pedagogia da Alternância, escola do campo, que tem que ser de ideologias de esquerda, mas eles explicam pra gente os dois lados da moeda e hoje em dia eu, mesmo sendo cristão, vou mais pelo partidarismo de esquerda, é o que me identifica mais pela luta. Como pelas minorias, como o povo negro. Depois que eu vim pra escola eu comecei a respeitar, ter orgulho da minha raça, buscar mais conhecimento sobre entender porque está assim hoje em dia.

Sérgio destaca a necessidade de organização coletiva e a responsabilização sobre as ações cotidianas.

Eu não tinha conhecimento desse método de alternância, mesmo eu que já morei na zona rural. Você tá do lado de fora, você só ouve falar assim: “Ah, a escola agrícola, vou ficar uma semana em casa, e uma semana na escola”, “uma semana eu fico em casa, eu não estou fazendo nada!”! Você tem essa mentalidade. Aí depois que você entra e muitas pessoas não aderem ao estilo, ao método de ensino de alternância. Porque aqui você acorda seis da manhã, aqui na escola você suja, você lava, você faz alguma coisa, você vai ter a consequência, entre aspas, a punição. Se você quebrou alguma coisa tem que relatar como, porque aconteceu isso. Porque aqui tudo é anotado, tudo é relatado. Se eu fiz alguma bagunça, eu tenho que colocar em comum com os outros colegas de sala. Aí muitos saem. Mas é uma maneira legal de desenvolver o

trabalho. Eu acho que é uma maneira que leva muito planejamento pra desenvolver.

Fernando discorre sobre seu contato inicial com a Pedagogia da Alternância e considera importante o desenvolvimento da autonomia por meio do processo pedagógico.

Eu achava estranho, mas depois eu fui estudando e fui vendo que era uma coisa boa pra gente. Ajuda bastante, a gente praticando a Pedagogia da Alternância. Em questão até em realizar as atividades que são passadas pelos professores. Eu acho que a gente funciona a ter uma autonomia maior em realizar essas atividades.

A relação com a vida é um fator primordial da Pedagogia da Alternância, para Fernando.

Aqui a escola vai ensinar muitas coisas da vida, não só de estudo. Ajuda a se desenvolver no meio que a gente vive, no mundo de hoje, ela vai preparando a gente. A gente conversa que lá na escola normal, que tem outros métodos de ensino, que é como se fosse uns soldadinhos do governo. Tudo padronizado, essas coisas assim e aqui a gente vai se preparando. Não falando que é superior a ninguém, mas a gente vai se preparando de uma forma que não fica como aqueles soldadinhos, porque a gente tem opinião, se expressa.

André relata sua concepção sobre a Pedagogia da Alternância.

Eu acho muito legal, porque eu moro na zona rural, então por exemplo, eu vou pra escola e é um espaço que é o aprendizado mais teórico. Em casa eu tenho um espaço pra botar em prática esse aprendizado que eu tenho, na roça, na própria família, no meio rural.

A relação entre teoria e prática e o ensino voltado para a realidade rural são aspectos enfatizados por André.

Eu vejo que a alternância acontece nesse sentido da pessoa estar botando em prática os conhecimentos. Porque desde do surgimento da escola, os monitores contam bastante a história, que antes as escolas que os estudantes do meio rural iam, eram as da cidade. Então não tinha a educação apropriada pra esses estudantes. Aí a escola do campo, a Pedagogia da Alternância tem a educação mais pra quem é da zona rural, uma educação mais própria pra isso.

Destacamos os relatos dos estudantes relacionados à formação de pessoas de pensamento livre, não alienadas, que têm potencial de transformar o mundo, de se expressar e considerar as contradições da sociedade. Há evidências de modificação de concepções a partir das experiências na Pedagogia da Alternância, de maior questionamento sobre a realidade. Pontuamos a possibilidade de uma educação política dos estudantes, fundamental à concepção emancipatória de educação, como coloca Adorno (1995b). Salientamos que a possibilidade de transformação do mundo, verbalizada por um dos estudantes, necessita de um diagnóstico da realidade

fundamentado teoricamente, a compreensão sobre os obstáculos à emancipação (HORKHEIMER, 1987; NOBRE, 2004) e a própria estrutura social dificulta a liberdade necessária para o desenvolvimento de uma consciência livre para a efetivação de mudanças sociais (FLECK, 2017).

Os estudantes também relatam oportunidades de se colocar em prática o estudo realizado, havendo um direcionamento da educação para as pessoas que vivem no campo. Ressaltamos a importância do aprofundamento teórico para a compreensão da práxis alienada do capitalismo e o questionamento às ações pragmáticas de resolução de questões cotidianas (ADORNO, 1995a; VÁZQUEZ, 2007).

4.3.1.2 Processo Ensino-aprendizagem

A trajetória escolar de Daniel foi difícil na escola de zona urbana, ocorrendo uma transformação ao iniciar no CEFFA, atribuída pelo estudante à maneira diferenciada de ensino.

Quando eu cheguei aqui no CEFFA, eu cheguei no nono ano, eu era um aluno muito ruim, ficava de recuperação de todas as matérias. Não sei se depois que eu vim pra cá eu me esforcei mais, nem sei o que aconteceu. Mas eu estudava no ensino convencional, eu vim pra cá e comecei com a Pedagogia da Alternância. E hoje em dia eu creio que essa pedagogia me estimulou a buscar novos conhecimentos. Aí eu desenvolvi um nível de percepção maior, consigo compreender as coisas com mais facilidade. E tiro notas muito boas, uma das melhores notas da sala, por sinal. É porque aqui na escola eles não te empurram informações, eles te ensinam o modo de aprender as coisas. Eles têm um sistema de “ver, julgar e agir” que é muito importante. Então eu sei como aprender as coisas, independente do assunto ou tema, eu tenho mais facilidade.

Para o estudante, as atividades práticas desenvolvidas facilitam o processo de aprendizagem.

Por exemplo, a gente tem aqui, todo fim de ano, a avaliação final e os estágios. Aí, por exemplo, no ver, julgar e agir: no ver a gente visita as unidades produtivas, a gente vê como funciona. E é bem comum que em todo local tenha alguma dificuldade, uma situação problema. Aí por exemplo, a gente vai em alguma unidade produtiva que trabalha com bovinocultura leiteira. Aí eu percebo que eles têm dificuldade, vamos dizer, com carrapato. Aí eu vejo e analiso, vejo como funciona. Ai, a partir do julgar eu vou fazer pesquisa de como amenizar as causas que o carrapato faz, no caso. E no agir eu desenvolvo alternativas viáveis pro produtor. E assim que se dá, pra qualquer área. Em todo processo de aprendizagem eu uso. É muito mais fácil, a gente faz a imagem da

coisa, a gente lembra o cotidiano, o que a gente já viveu. É muito mais fácil assimilar as coisas.

Dependendo da disciplina desenvolvida na escola, há relações com as atividades práticas, porém há casos em que o estudante não tem clareza sobre o conteúdo desenvolvido devido à dificuldade de estabelecer conexões com a prática cotidiana.

É bem mais fácil a gente ver a matemática, está muito presente no nosso curso, agora a química é mais complicada, mas dá pra fazer a imagem completamente. Por exemplo, nas humanas, desde a revolução verde o surgimento do modo de produção convencional, como surgiu os maquinários, os adubos, os insumos agrícolas. Dá pra unir bastante os conhecimentos das disciplinas com as atividades.

Em relação ao desenvolvimento das atividades, Sérgio avalia que é uma maneira prazerosa de aprender devido a relação com a realidade.

A maneira de ensino é legal porque aqui você tem convivência tanto com o realismo, você vai presenciar o que está acontecendo no nosso mundo real. Você não fica só trancado na sala. Você tem aulas, tem cursinhos, tem práticas e você tem convivência com o mundo. É uma maneira legal de se trabalhar. Porque você tem tanto a prática como a teoria.

A relação entre teoria e prática é destacada por Sérgio, demonstrada através de exemplos.

O bom de ter esse vínculo é que a gente vê na teoria. Então, se eu vou ter um estágio, todo o método, antes da gente ir pra prática, tem a teoria. Eles passam a teoria, a gente faz um estudo baseado no que a gente vai vivenciar na prática. Vou citar um exemplo de um estágio, a gestão de estabelecimento de bovinocultura leiteira, você tanto mexe com administração, como a prática de mexer com bovino. Então tem uma atividade que, antes de você ir pro estágio, chamada liberação. Liberação é você fazer o estudo daquela prática que você vai vivenciar. Eu não posso chegar lá de mãos abanando. Eu não posso chegar lá sem ter um conceito, uma visão do que eu vou estar fazendo lá. Eu vejo que, no meu modo, eu consigo aprender mais com a prática, eu sei da teoria, mas o importante é você também ter a prática. E isso é bastante legal.

O modo de desenvolvimento das disciplinas favorece a atuação profissional futura e a compreensão dos acontecimentos cotidianos, de acordo com Sérgio.

Saindo daqui, pode ser que eu seja representante de vendas de adubos químicos. Aí tem aquelas formulações, nitrogênio, fósforo, potássio. Tem o negócio da biologia, se eu for trabalhar com algum tipo de reprodução, com animal tem zootecnia, agricultura, você consegue ter aquele conhecimento. Em história tem, você vai lá “Ah, porque tá acontecendo isso?” Você tem os exemplos de revolução verde, consegue ter um melhor conhecimento. Igual nessa época de eleição pra presidência, tem vários antepassados presidentes que apoiaram tal projeto para o meio rural, tanto de insumos agrícolas, a gente consegue

ter História e Filosofia. Filosofia pra você ter uma concepção, pra você ter uma tese e se aprofundar naquilo. Igual eu posso votar, eu tenho que estudar a proposta daquele cara que pretende ser alguma coisa, um presidente, um governador. Então eu consigo enxergar as matérias no cotidiano, conhecimento cotidiano.

Sérgio considera que algumas disciplinas ficam em segundo plano no processo pedagógico e isso pode acarretar em prejuízos na compreensão de conteúdos e na preparação para exames para ingresso na universidade.

No início eu falei que tem que ter um melhor planejamento. Tem vez que eu faço uma crítica, “pô, tá faltando melhor desenvolver tal matéria”. Vou dar um exemplo, mais no 4º ano, que tem muita coisa pra fazer, projeto, a gente trabalha desde o início do ano pro nosso projeto, é uma crítica que eu estava fazendo, mais pra questão da aula de Geografia. Acho que a gente teve uma vez durante o mês, mas a gente estuda duas vezes durante o trimestre eu acho que foi uma aula só. Então tem que ter um melhor planejamento pra melhor desenvolver o aluno. O ENEM está aí, a gente tem que estar melhor preparado. A gente tem a correria das atividades, mas a gente tem que ter outra visão. A gente está formando, mas eu posso tentar fazer o ENEM, sair direto pra uma faculdade. Então a gente tem que ter o conhecimento de todas as matérias, a gente não pode ter um déficit de matéria, de conhecimento.

Fernando compara a organização na Pedagogia da Alternância com a escola em que estudou anteriormente.

Eu falo que se for comparar meu histórico de notas do ensino fundamental pra esse, em comparação à escola é melhor, porque eles fazem as notas lá, mas eu vejo que eu aprendi mais coisas aqui. Na escola normal a gente fazia muita prova e nessas provas, até que eu me saía bem. Agora na escola família é tipo você estando lá realizando as coisas, vivendo, fazendo as coisas, não tem essa questão de prova pra fazer o teste. Agora a gente não decora, a gente aprende. Eu pratico mais o que eu aprendi na escola família, que são coisas voltadas à agroecologia, à terra, cuidar do planeta em geral, coisas da ética também, como se comportar.

A relação entre teoria e prática é exemplificada por Fernando.

Por exemplo, teve uma atividade que a gente realizou que foi da vacinação de bovinos, que a gente realizou na escola. Teve uma aula, assim: primeiro a gente fica na sala de aula, aprendendo alguns métodos, alguns conceitos de como realizar a atividade, depois a gente foi pra prática realizar essa atividade, que foi aplicar nos próprios bovinos.

O aspecto teórico colocado por Fernando está relacionado ao ensino dos procedimentos de aplicação da vacina. “A gente aprende o local certo de aplicar, as causas, as consequências, de caso você não aplicar nesse local certo, as reações da vacina, os sintomas que podem causar, essas coisas”.

O estudante demonstra essa relação com outro exemplo, enfatizando que a aprendizagem favorece a execução de tarefas.

Teve uma aula lá que a gente aprendeu na teoria e na prática sobre podar laranja. E nisso a gente tem oportunidade, quando eu chego em casa, de aplicar isso, aplicando e fazendo. A gente tem a roça lá desenvolvendo, você sente uma motivação "olha o conteúdo que eu estou aprendendo na escola tem alguma serventia". Você aplicando lá também pode ensinar algumas outras pessoas que não sabem e desenvolver mais o seu conhecimento naquela atividade. Você tendo essa junção, um pouco da teoria e da prática. Agora se tivesse só na teoria, você chegasse em casa e fosse fazer a prática, talvez poderia não saber a prática, talvez não conseguiria realizar aquela atividade. Já fazendo os dois, tendo o conhecimento dos dois eu faria. Como nas outras escolas a gente só tem a teoria, ficaria difícil caso fosse aplicar algum conhecimento.

Fernando considera que as atividades do quarto ano são intensas, portanto o aprofundamento teórico fica prejudicado.

Chega num momento da gente aprofundar mais na teoria. Só que agora, chegando no quarto ano, com a chegada desse projeto, a gente quase não está tendo muito essa oportunidade de os monitores entrarem pra dar esse aprofundamentos, que a gente teve nos anos mais anteriores. Agora é mais a gente colocar em prática nós mesmos. No quarto ano a gente quase não tem um aprofundamento maior. Tem até o terceiro ano, aí chega no quarto ano é a hora de você colocar todos os conhecimentos em prática fazendo o projeto.

Ao analisar o processo educativo, Fernando considera que tem conhecimento suficiente para o desenvolvimento do projeto.

Até aqui a gente já aprendeu bastante coisa. Tem algumas coisas que eu esqueço assim, aí eu vou lá no caderno e dou uma olhadinha, mas nem sempre a gente consegue lembrar de tudo. A gente vai fazendo, realiza o projeto, no final do ano tem uma autonomia maior também no quarto ano.

Os estudos teóricos na escola direcionam as ações cotidianas na propriedade rural, conforme relata André.

Por exemplo, quando eu estou em casa, nós temos na roça, o café. Aí tem a poda, as técnicas, eu tenho as indagações. "Aí, preciso pesquisar mais isso". Aí a escola é um espaço que eu aproveito pra usar na minha realidade mesmo, as coisas que fazem mais parte da realidade da gente.

André acredita que há um melhor desenvolvimento a partir da Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância vem contribuindo, desde que eu entrei eu vejo que eu melhorei, eu vejo diferença no aprendizado, vem contribuindo. E também no aspecto de relação com a família, com a escola, de dividir o tempo entre atividades práticas, atividades de

estudo. Acho que eu consigo dividir melhor esse tempo, no planejamento, é mais sistematizado. A escola tem vários trabalhos que a gente tem que apresentar, fazer atividades na região, na comunidade, pesquisas, então isso tudo ajuda a gente entender melhor a realidade.

As atividades desenvolvidas em grupo são valorizadas por André, pois o sujeito deve assumir a responsabilidade e o bom relacionamento com os colegas.

A grande diferença da escola é que tem vários trabalhos em grupo. Vamos supor, quase não tem trabalho individual, a maioria é em grupo. Então a gente tem que ter um convívio com as pessoas, se não tiver um bom convívio como que vai fazer os trabalhos em grupo? E a responsabilidade, porque quando é em grupo acho que a gente tem que ter mais responsabilidade do que individual.

Quanto ao desenvolvimento de conteúdos, através das disciplinas específicas, André reflete sobre a relação destas com a realidade.

Acho que na escola, além das matérias que tem português, matemática, nós temos agricultura, zootecnia, administração rural. Então essas matérias entram mais nesse aspecto, mais na técnica. Essas matérias vêm justamente pra isso. Que fala mais da técnica, na realidade. Eu acho que pra esses conhecimentos mais abstratos, eu acho que fica meio desconexo. Eu acho que português, matemática, é diferente, por exemplo, da agricultura, de aplicar o que a gente aprende. Acho que fica um pouco desconexo ainda.

Destacamos as comparações feitas pelos estudantes entre a Pedagogia da Alternância e escolas convencionais, a realização de atividades práticas, o trabalho em grupo, a necessidade de conexões entre teoria e prática para assimilarem conhecimentos. A demonstração de exemplos relacionados ao cotidiano é comum, sendo as questões vivenciais imprescindíveis, na concepção dos estudantes, que realçam o quanto relembrar e fazer imagens sobre a atividade facilita a aprendizagem e favorece a execução de tarefas. Os exemplos citados referem-se a situações vivenciadas, conteúdos aprendidos e a dinâmica dos instrumentos pedagógicos.

Ressaltamos o modo que um dos estudantes descreve o método “ver, julgar e agir” como um processo que utiliza em todos os âmbitos de sua vida, que facilita o modo de aprender, como se fossem passos metodológicos no processo de aprendizagem, uma visão técnica-instrumental da Pedagogia, como coloca Gruschka (2009). Sem perdermos de vista que é justamente este o papel da educação técnica profissionalizante, de realização do trabalho na área proposta e que a Pedagogia da Alternância estabelece uma relação importante entre o aprendizado e a realidade, questionamos o caráter adaptativo e a fetichização da prática nesse processo (ADORNO, 1995a). Os estudantes passam a

depende da visualização de todas as questões propostas pela escola, isso dificulta o desenvolvimento do pensamento abstrato, por meio de conteúdos formativos e do aprofundamento teórico para a compreensão da práxis capitalista alienada (VÁZQUEZ, 2007; ADORNO, 1995a), visto que teoria é compreendida pelos estudantes, em várias ocasiões, como orientações e informações. Reafirmamos a importância da reflexão sobre educação propedêutica e formação geral, pois um dos alunos demonstra a escassez de algumas disciplinas e o direcionamento ao Projeto Profissional do Jovem, que consiste em colocar em prática a teoria apreendida durante a formação educacional.

Ponderamos que os debates fomentados na escola possibilitam questionamento dos alunos, geram discussões em sentido de autorreflexão e educação política, relacionados a uma visão crítica e emancipatória (ADORNO, 1995b), por isso apontamos os aspectos contraditórios e dialéticos da prática pedagógica.

4.3.1.3 Instrumentos Pedagógicos

Os instrumentos pedagógicos organizam o processo de ensino-aprendizagem, os quais Daniel descreve, por meio de exemplos.

A escola trabalha com plano de estudo, o PE. Aí a gente tem um tema, por exemplo, agroecologia. Os próprios alunos que desenvolvem o questionário. Aí é dividido em grupo e cada grupo desenvolve seu PE e acabam unindo esse PE e fazendo a síntese desse questionário. Aí a gente vai pra estadia e aplica esse PE com o produtor rural ou com uma organização social. Aí a gente pega essas respostas e dúvidas também. A partir das respostas e dúvidas a gente tira como pontos de aprofundamento. Coisas que, até então, pra nós, ou até pro produtor, eram desconhecidas. A gente chega na escola apresenta. A partir daí que a gente apresenta nossos pontos de aprofundamento, os professores anotam e vai tendo uma conversa com a gente sobre aquilo. Se eles não souberem eles pesquisam e chegam na próxima semana, na próxima aula e aplicam pra gente. Então os temas abordados na escola são a partir da nossa realidade mesmo, do que a gente quer saber. E tem essa interação entre teoria e prática. Por exemplo, a gente sempre tem os cursinhos também, que primeiro a gente tem a parte teórica, que é em sala, e depois a gente tem a prática. Ou então a gente tem a teoria na escola e levamos a prática pra estadia, pra nossa comunidade.

Sérgio relata o modo como são realizadas as atividades a partir dos instrumentos pedagógicos.

Tem o plano de estudos, que você vai na propriedade, como se fosse um estágio, mas você vai lá durante o dia, fica poucas horas lá ou você pode passar o dia. Aí os planos de estudo você abrange, por exemplo, criação e plantação. Aí você faz um roteiro de perguntas pro agricultor.

Lá você tem o conhecimento e o aprofundamento desses conhecimentos gera, com base na produção de slide, eu vou estudar o que aquele produtor relatou, se é o melhor jeito e isso gera pontos de aprofundamento na sala de aula pra gerar um estudo sobre aquele ponto de aprofundamento que a gente achou. Então isso é um aprofundamento dos conhecimentos do cotidiano, porque nessas atividades geram diversos tipos de aprofundamento, tanto no econômico, da prática. E a gente faz aquilo no que a gente tem interesse. E as pessoas, numa classe de 30, dividindo em duplas, são 15 duplas pesquisando diversos assuntos diferentes, que na apresentação são passados pros outros estudantes. Aí a gente vai “ah eu tive interesse”, “ah, eu tive dúvida naquilo” e passa a conhecer melhor, graças a outra dupla que apresentou aquele trabalho. Então tem os conhecimentos, a gente vai, estuda, depois a gente aprofunda aquilo, pra se ter um conhecimento científico.

Fernando discorre sobre a dinâmica pedagógica por meio dos instrumentos pedagógicos.

O plano de estudo é tipo uma vivência que a gente faz em alguma propriedade, que tem a ver com o tema que foi passado. A gente vai na propriedade conhecer formas diferentes de realizar aquelas atividades, manejo que não é comum aqui na região, vai em outra região, conhece aquele tipo de manejo, traz pra sala de aula, apresenta para os outros alunos como que funciona aquela forma de manejo. Você vai lá na propriedade, às vezes, é melhor que se tivesse algum professor. E chega na sala de aula você apresenta para os colegas como que são as atividades que você vivenciou e o aprendizado que você adquiriu. Retira também algumas situações que poderiam ser problema e apresentar soluções também pra propriedade. Por exemplo: os bovinos daquela propriedade têm carrapato, alguma coisa assim, aí você chega na sala de aula e procura alternativas pra melhorar o combate daquela praga na propriedade. E nisso você apresenta pra turma, como poderia fazer, apresentando soluções para melhor desenvolvimento da propriedade.

Os estudantes desenvolvem pesquisas sobre as situações vivenciadas.

Na hora da pesquisa, a gente sabe ali na prática, aí começa assim: o que é o carrapato em si? Quais são as causas? Aí você precisa procurar saber tudo isso, apresentar alguma solução. Aí entra em cada matéria específica, um ponto assim.

O estágio é considerado um importante instrumento pedagógico por Fernando, que descreve o processo pedagógico.

Esse último estágio que a gente fez foi sobre organizações sociais. Nesse estágio a gente vai em algum tipo de organização como o MPA⁷⁰, um sindicato, o INCAPER⁷¹ e lá a gente a gente aprende qual a importância de ter uma organização social no meio que a gente vive. Como essas organizações aplicam suas coisas na sociedade. A gente passa três dias, cada dia num lugar. Eu realizei no MPA, no sindicato e

⁷⁰ MPA – Movimento dos pequenos agricultores.

⁷¹ INCAPER – Instituto capixaba de pesquisa, assistência técnica e extensão rural.

no INCAPER. E lá você vê as dificuldades que essas organizações passam. Como uma das dificuldades que eles repassaram foi que o governo está retirando verbas deles, querendo acabar com o movimento, que é em prol dos pequenos agricultores e tem algumas pessoas do governo que sempre defendem os latifundiários. Como eles queriam acabar com alguns tipos de organizações como essas, aí a gente aprende muitas coisas, até em política envolveu nisso, aprende muitas coisas, em geral. Primeiro a gente puxa da História, como surgiram aqueles movimentos, lá do governo de Getúlio Vargas e um outro lá que eu esqueci o nome, até chegando nos dias de hoje. Puxa um monte de matéria. Em Geografia a gente fica mais no Brasil, mundial é mais quando tem muita influência, que veio primeiro de outros países pra cá. Igual tem o exemplo do sindicalismo. Primeiro acho que veio acho que dos Estados Unidos, mas depois veio pra cá.

Fernando considera que a avaliação das habilidades de convivência é um instrumento que possibilita a reflexão.

Eu acho que ajuda você a melhorar em alguns aspectos que você vê que está ruim mesmo, tem aquela participação maior para tirar algumas dúvidas também. No meu caso eu ouço, aí depois eu pego, paro e fico pensando se é realmente aquilo mesmo, peço alguma opinião de outras pessoas e se eu ver que é mesmo, eu procuro melhorar. Não é imediato assim, vai acontecendo de acordo com o tempo. Mas a gente vai procurando melhorar.

André explica como é realizada a organização dos estudantes em comissões.

Eu sou da comissão de sessão e tarefas. No caso, eu fico responsável toda semana de fazer a distribuição dos estudantes em cada tarefa. Porque nós temos a limpeza de sala, o cuidado dos animais, na pocilga, ambientes externos, a limpeza do pátio. Aí nós fazemos um rodízio, toda semana modificando os estudantes, pra cada semana uma pessoa ficar em cada tarefa, não estar sempre repetindo. É um trabalho muito bom, acho que fica bem dinâmico. Todo mundo compreende bastante sua tarefa. As tarefas são pré-estabelecidas, mas, na comissão, a gente senta e revê, se tiver alguma coisa pra tirar ou pra colocar, pra modificar.

O desenvolvimento dos conteúdos acontece por meio do Plano de Estudo e os estudantes partem da realidade imediata para o aprofundamento do aprendizado, de acordo com André.

Quando nós falamos do plano de estudo que nós trazemos muitos pontos, que é a investigação da realidade. Aí surgem muitas dúvidas, uns pontos que a gente quer aprender, aperfeiçoar, aprender ainda mais. Então, esses pontos, a gente leva pra escola, pra poder aprender. Quando a gente faz esse trabalho, essa pesquisa, nós levamos isso pra escola, pra socializar pros colegas e pros monitores. É através disso que são elaborados alguns pontos pra gente estar pesquisando e aprendendo cada matéria.

André considera que essa organização pedagógica permite a aprendizagem a partir dos dados da realidade, fato que fomenta a curiosidade na busca pelo conhecimento.

Eu acho que é um aspecto muito bom, porque a gente na estadia tem essas indagações, quer aprender mais. Aí parece que na sessão a gente recebe mais conhecimento e quer pesquisar mais. Vamos supor, vou dar um exemplo. Meu pai tem um café, aí a gente está ali naquela terra convencional, sempre fez aquilo ali, joga uma quantidade de adubo, só que eu não sei se aquela quantidade é ideal ou não é. Aí quando eu estou na sessão eu posso pesquisar, qual a quantidade ideal de adubo, qual o tipo que existe, quais os tipos alternativos ou não. Eu posso pesquisar isso e usar na minha realidade, eu posso transformar essa realidade, parar de fazer daquele jeito convencional e utilizar uma alternativa, uma coisa nova.

O tema gerador é trabalhado para desencadear a aprendizagem das disciplinas.

Primeiro é dado o tema. Tem ano que tem dois temas. Por exemplo, o quarto ano passamos com um tema um ano todinho, que é administração. Dentro da administração a gente tem toda uma base de subtemas, meio que subscrito pras determinadas áreas e, com essa junção, os professores chegam na sala e cada um explica sua matéria, mas dentro do tema da administração. Eu creio que facilita bastante. Aí que vai aprofundando dentro de cada matéria. Por exemplo, se a gente colocou em comum o plano de estudo e surgiram ali questões que estão na área de História, ou questões que só Matemática pode explicar, aí ele anota e passa pro professor de matemática. A partir disso, o de Matemática que vai explicar pra gente.

Daniel destaca que o desenvolvimento de conteúdos escolares ocorre por meio do contato com a realidade e levantamento de questões cotidianas.

No estudo a gente vê como está no nosso meio. Então o estudo é voltado ao nosso meio social. A gente vê como que nosso meio social está influenciando no jovem, no comportamento do jovem e valoriza bastante. Sempre tem as conversas, de forma formal e informal, também. Por exemplo, se eu faço uma pesquisa minha, meio que isolada, pra mim mesmo. Dependendo, se for na aula de História, posso colocar em algum momento. A gente tem essa abertura pra gente dialogar, pra nos entender.

Avaliamos a importância do processo de auto-organização dos estudantes, como uma forma democrática e respeitosa de lidar com as questões cotidianas, proporcionando a autorreflexão dos estudantes (ADORNO 1995b). Os estágios favorecem o contato direto com organizações sociais ligadas ao setor agropecuário, fato que insere os estudantes em discussões políticas, necessárias de serem aprofundadas por meio da reflexão teórica, demonstrando o potencial para a resistência dos sujeitos, por meio da compreensão do

trabalho enquanto atividade eminentemente social (MARX, 1996; VÁZQUEZ, 2007; ADORNO, 1995a).

Destacamos falas de estudantes que demonstram uma visão do processo de ensino-aprendizagem através de conversas formais e informais, fato que parece desarticular a necessidade do ensino, leituras e estudo. Corroborando as reflexões realizadas na explanação das entrevistas com monitores, reiteramos que o estudo teórico tendo como ponto de partida a realidade é uma concepção que busca contextualizar o ensino, cerne da Pedagogia da Alternância. Mas considerar que questionários e observações do cotidiano dos agricultores, sem desvalorizar seus saberes, seja um aprendizado, em si, ou que apenas medidas para solucionar problemas imediatos, de modo pragmático, seja suficiente para o aprendizado dos estudantes, estaria no âmbito da adaptação (ADORNO, 1995b) e não contribuiria para o desenvolvimento da consciência filosófica sobre a práxis (VÁZQUEZ, 2007).

4.3.1.4 Interdisciplinaridade

O processo pedagógico do CEFFA busca a interdisciplinaridade, mas Daniel não identifica a maneira como é realizada em algumas disciplinas.

Tem interação entre as disciplinas, por exemplo, quando trabalha criações, balanceamento de rações, a gente usa Matemática, em culturas em adubação, irrigação. Acho que na área de exatas que a gente utiliza em todas as demais áreas. A gente fica centrado em apenas um tema, independente da matéria. Por exemplo, se fosse numa escola convencional, a gente estava aprendendo Português, Matemática, fazendo uma equação, aí a gente vai pra outra área, totalmente diferente, fora do contexto que a gente estava aprendendo antes. Aí a gente tinha que deixar aquele conhecimento meio que guardado e passar pra outro. Aqui é praticamente o mesmo conteúdo, o mesmo tema e facilita bastante fazer assim. Todas as áreas, querendo ou não, têm bastante interação no nosso curso técnico em agropecuária. Só Português que não tem muito a ver. Até que tem a ver, por causa da escrita.

Sérgio discorre através de exemplos sobre a interdisciplinaridade, destacando a necessidade de que esta ocorra nas atividades escolares.

Na área de Biologia a gente está estudando mais bovinocultura. Aí, pra ter uma interação, eu acho que na aula de Química a gente estava estudando as composições orgânicas, o que tem no leite e na derivação do leite. Tem matéria que eu consigo ver essa interação, agora já tem matérias que não se tem tanta interação. Eu acho que seria melhor, pode ser que o aluno tenha o melhor desenvolvimento na área de Biologia e na área de Química já é mais fraco e tendo interação, está estudando em

bovino e está focando nas pesquisas, vai aparecer assuntos de Química. Aí se a pessoa é meio fraca em Química e tinha mais conhecimento em Biologia, vai conseguindo fazer essa análise. E não tendo interação eu acho que é um déficit de conhecimento pro aluno, gera resultado negativo pro aluno.

Fernando relata como ocorre a interdisciplinaridade na escola.

Na escola eles fazem tipo uma integração. Um exemplo: o nosso tema, até um tempo atrás, era gestão da bovinocultura leiteira. Aí os monitores que entravam na sala iam explicando em conjunto, voltado para aquele tema. Química, por exemplo, como é a composição do leite, biologia como o leite é produzido, vai puxando as matérias, cada professor explicando, mas com o mesmo tema. E ajuda bastante, porque se fosse só uma disciplina, explicando seria difícil, porque entraria a próxima disciplina explicando já outro assunto, aí poderia causar uma confusão na cabeça e você ficava meio atordoado sem saber direito.

A interdisciplinaridade que ocorre a partir dos temas geradores possibilita a compreensão mais ampliada, de acordo com a concepção de André.

Dá pra gente visualizar bastante. Porque, em História, nosso tema gerador agora é organizações sociais. Aí a gente estuda o histórico das organizações sociais, quando surgiu. Vamos supor, em Agricultura, que é outra matéria, a gente estuda qual a importância das organizações sociais pro desenvolvimento do campo, como que está ligado a agricultura, como isso interfere com o agricultor. Vê em Sociologia, várias disciplinas. Isso facilita, porque deixa mais conexo, não é uma coisa que um professor entra na sala e dá tal disciplina, fala o conteúdo, depois entra outro e fala uma disciplina totalmente diferente daquilo. Uma coisa tem relação à outra, acho que fica mais fácil.

A proposta de contextualização do ensino por meio de temas geradores e interdisciplinaridade é considerada relevante pelos estudantes, no sentido de conectar as disciplinas. Fazemos uma ressalva em relação a relatos que não justificam o aspecto positivo, apenas a repetição de que é algo importante e que se não ocorrer os alunos terão prejuízo. Parece confusa a explicação de aprender a disciplina de Química ao ter o desenvolvimento de um conteúdo que está explicitando conceitos da área da Biologia. Outro destaque é a secundarização do estudo de Língua Portuguesa, que, segundo um dos relatos, não teria interação com as demais áreas.

Avaliamos que a opção pela interdisciplinaridade por meio de temas geradores advém da fundamentação na Pedagogia Freireana, conforme os próprios relatos dos monitores (FREIRE, 1980) e tem influências do Movimento da Pedagogia da Alternância, explicitadas por Gimonet (2007), alinhadas ao pensamento de Morin (2005) e sua Teoria da Complexidade. Consideramos importante contextualizar a Pedagogia de Paulo Freire e suas contribuições à educação popular e educação de adultos, porém, reafirmamos a

relevância do conceito de Mediação, desenvolvido no capítulo 2 desta tese, de que o professor seria o mediador entre o aluno e o conhecimento sistematizado sobre a realidade, pois é um processo complexo, que exige aprofundamento teórico e ensino de educadores mais experientes que os adolescentes, autoridades docentes (GRUSCHKA, 2009; DUCI, 2019; FREUD, 1976).

A visão de interdisciplinaridade vista pela Teoria da Complexidade (MORIN, 2005) é criticada por Duarte (2001) e concordamos que essa concepção pedagógica relativiza o conhecimento ao ponto de vista de cada sujeito e não compreende a realidade concreta como critério de verdade, conforme discorremos com Vázquez (2007). Salientamos a importância da reflexão sobre a qualidade do ensino, se a maneira de se trabalhar a interdisciplinaridade proporciona o aprofundamento teórico, levando em consideração a imanência do objeto (GRUSCHKA, 2009), ou se trata de maneira superficial as disciplinas, reafirmando o caráter de adaptação à flexibilidade e simplificação do currículo, comum ao regime flexível de acumulação (KUENZER, 2007).

4.3.1.5 Temporalidade: tempo comunidade e tempo escola

As atividades de estadia que requerem contato com agricultores ou entidades ligadas ao campo exigem que os estudantes de zona urbana se desloquem e possuam algum contato com moradores de zona rural. “Quando necessita eu vou para a zona rural, tenho conhecimento de pessoas que estão morando no campo e eu tenho que me deslocar 57 km da minha casa até lá” (Daniel).

Daniel passou por um processo de adaptação às sessões, nos momentos que permanece em internato na escola. Sua relação com o tempo está relacionada à adaptação e capacidade de organização das atividades.

Eu já estou há bastante tempo, mas de início era muito estranho, porque eu não estava acostumado com nada disso, então eu ficava aqui na escola preso, era meio sufocante, agonizante. Mas, hoje em dia, como a gente já tem um tempo pra tudo, passa bastante rápido. Na estadia se a gente não se organiza, se a gente não planeja, a estadia fica meio bagunçada. Você perde a noção do tempo, não realiza as atividades ou não realiza com excelência.

O tempo-espço da estadia é planejado por meio de instrumentos pedagógicos e é estipulado durante as sessões, com o auxílio de monitores, se necessário.

A gente tem um planejamento e, no caso, é um caderno de acompanhamento. Aí tem todos os dias da semana e a gente planeja o que vai fazer de manhã, a tarde e à noite. As minhas atividades são divididas entre estudo, trabalho e área social. Eu trabalho com melancia, mas só que a melancia é a partir do mês de outubro até abril, então por agora eu estou parado nessa área. Então eu estou mais ocupado no estudo e na área social e, às vezes, eu ajudo em casa também. Aí na parte da manhã e à tarde eu foco pro estudo e à noite, às vezes eu dou uma saída nos finais de semana. Às vezes viajo para casa da minha vó e, quando tem algum trabalho, eu faço. Aí fica difícil eu planejar questão de trabalho, porque eu não estou tendo um trabalho fixo nesse exato momento. Mas, a partir do mês que vem eu começo a organizar melhor as coisas na estadia

Sua percepção sobre o tempo refere-se à quantidade de atividades escolares que tem que desenvolver.

O tempo às vezes passa rápido, às vezes é lento. Por exemplo, se eu tenho pouca atividade pra fazer demora muito pra passar, agora se tem muita coisa pra fazer passa muito rápido. Mas, geralmente, eu consigo dar conta, eu consigo organizar o tempo de fazer.

O tempo direcionado ao estudo na estadia (tempo comunidade) por Sérgio ocorre de acordo com atividades obrigatórias da escola.

Meu tempo, vou mentir não, eu dedico mais quando tem demanda de atividade. Então, pra eu ler algum artigo, eu leio se é algo relacionado a atividade que eu estou estudando. Quando eu não tenho demanda de atividade, já realizei tudo, ou tem pouca, aí eu fico de bobeira mesmo, vou caçar outra coisa.

A organização das atividades nas sessões (tempo escola) é um aspecto questionado por Sérgio, para o melhor aproveitamento dos estudos.

Tem atividades pra ser executadas, só não tem o melhor aproveitamento do tempo. Porque tem matérias que pega três horas de aula. Tem matérias que a gente vê que tem facilidade mais no assunto, mas toma todo aquele tempo, sendo que podia ser dividido pra executar aquela matéria que tem um déficit. Então a gente tem atividade e poderia estar estudando outras matérias, tendo conhecimento daquilo de outras matérias. Mas, não sei, um mal planejamento. Não é colocado no nosso tempo, não se encaixa no nosso tempo. E a gente é à mercê daquilo, se passar a gente não vai corrigir, porque é feito todo um planejamento. Tem aula de Português, a gente está num processo de fazer o relatório do projeto, então a gente até falou na colocação em comum na sexta-feira passada, antes de ir embora, falando pra, na próxima semana, ter um tempo maior de aula de Português. Pra nos ajudar na produção dos relatórios, tem aquelas normas ABNT, essas coisas que a gente não tem muito conhecimento, não tem muito desenvolvimento. Se não deu tempo é porque acho que não teve melhor planejamento. Mas eu vejo que o tempo é suficiente e, se você planejar tudo de acordo, você consegue desenvolver sim.

De acordo com Sérgio, há estudantes que ficam sobrecarregados devido ao modo de organização das atividades nas sessões (tempo escola).

Depende muito do ambiente que você está, porque se você está na escola, quem faz esse planejamento de aula são eles [monitores]. Porque os outros horários são fixos, como lanche, descanso. Tem aqueles horários pra você fazer aquilo. A gente chega a ficar noites em claro produzindo relatório porque, ou na estadia não teve melhor planejamento pra executar aquilo, ou também não teve tempo pra estar produzindo, finalizando ele em sala de aula. Em vez de fazer aquela atividade, jogou outras aulas.

O ritmo de aprendizagem fica comprometido devido a descontinuidade tempo-espço, o que acarreta prejuízos para a aprendizagem, segundo Sérgio.

Os assuntos eu vejo que tem uma interrupção. Vou dar um exemplo na área de plantação. A gente está montando um projeto pra área do café, de irrigação. A gente pode ter aula nessa semana e ficar duas semanas sem ter aula. E você já decai o ritmo, porque quando você está pegando o ritmo, o certo é você pegar o embalo e já ter aquele método. Porque eu posso estar estudando, fazer aquele projeto, em casa eu posso dar procedência, mas eu não sei mais o que fazer e eu preciso ter um auxílio do professor e pode ser que, depois da semana da estadia, eu chegue aqui e não tem aula sobre isso. Aí a gente desliga, desaprende. A gente pode retomar o assunto, pode ter um conhecimento, quando tiver outra aula, mas é breve, não está mais naquele ritmo que estava da primeira aula.

A carga horária de estudos durante a estadia (tempo comunidade) é contabilizada e durante as sessões as atividades são desenvolvidas em tempo integral, de acordo com o relato de Sérgio.

A gente aqui na escola estuda o dia todo, a semana toda. E tem que ter um cronograma certo das atividades a serem aplicadas pra não ter um déficit de matéria. Esse tipo de metodologia de alternância pras escolas convencionais, se for comparar a carga horária, a gente estuda quase o triplo do que uma escola convencional, e a carga horária também é contada quando a gente está em casa. Por isso, no nosso histórico tem a carga horária como se a gente estivesse estudando o mês todo, todos os dias. Então você, em casa, está tendo um aprendizado. Tem as demandas e você faz o planejamento das atividades que você vai fazer em casa, aí você está num momento de estudo também. A única diferença é que lá não tem ninguém pra ficar no seu pé, mas você tem que cumprir com as atividades, não tem nenhuma exigência. Nessa escola você não tem acesso a celular, é proibido mexer com o celular, mas tem uns horários permitidos, até por questão de segurança. Mas em casa eu posso mexer no celular, ficar em rede social, ficar estudando, a única diferença é essa. Mas, mesmo assim, em casa você estuda.

Sérgio descreve o modo como são organizadas as atividades durante as sessões.

Toda quarta-feira tem serão recreativo, que é um momento que a comissão dos estudantes realiza pra interagir os estudantes. De segunda

a quinta-feira tem os serões pra estudo, menos na quarta-feira. É segunda, terça e quinta você tem o momento pra estudar, que é de uma hora de estudo, das 8 às 9, que é se você tem alguma atividade pendente durante o dia que você não conseguiu realizar, tem uma hora durante a noite pra desenvolver essa atividade. Aí menos na quarta-feira, que você tem momento de lazer, que são organizados bingos, forró, jogos de mesa, pra interagir o jovem.

A necessidade de realizar as atividades durante as sessões foi um fator que Fernando compreendeu ao longo do processo.

Foi um pouco difícil de me adaptar. As atividades que eram passadas pra casa é difícil eu parar em casa pra fazer. Porque eu imaginava assim, logo quando eu cheguei que era "ah a gente vai chegar em casa tem uma semana sim, outra não, não vou fazer, não vai precisar, como férias". Mas quando foi passando o tempo lá na escola, eles foram explicando, a gente foi entendendo a importância de se praticar esses exercícios em casa, que a gente vai criando uma autonomia maior. Não tem ninguém cobrando, mas está passada a atividade e você tem aquele objetivo de fazer, entregar certinho. Tem que apresentar, se não apresentar fica com a nota baixa. Aí a gente vai criando essa autonomia de realizar as atividades, a gente pratica, está estudando e não está preso em sala de aula.

Fernando discorre sobre pontos negativos relacionados a momentos em que fica com dúvidas nas atividades a serem realizadas durante a estadia.

Um ponto que eu vejo negativo é que tem algumas atividades que são passadas pra casa, a gente nem sempre tem total entendimento dessas atividades. E quando são passadas a gente já está em casa, como é que a gente vai pedir auxílio de algum professor pra explicar? Já chegou momentos de eu ir pra escola com atividades feita pela metade porque faltou entendimento de algumas questões. Chega lá a gente conversa com os monitores, explica tudo direitinho, aí eles explicam a atividade que não foi entendida, aí eles dão um tempo pra gente fazer de novo.

Quando há dificuldade de entendimento para o desenvolvimento das atividades, Fernando considera prejudicial ao processo de aprendizagem.

Tem momentos que eu sou organizado, mas tem outros que, quando eu não entendo, desorganiza tudo, mas agora está melhorando, pois conforme você vai estudando lá você vai evoluindo em relação a isso, quem é acostumado com os dois tipos de escola é mais complicado.

Para Fernando as atividades práticas durante as sessões possibilitam uma melhor apreensão do conhecimento.

Na sessão, que a gente fica na escola, são passados mais conteúdos pra gente vendo lá, conforme realiza as coisas práticas. No meu caso, eu aprendo mais fácil realizando, fazendo na prática do que na teoria que eu vi na sala de aula. Tem momentos que me bate uma canseira que eu não presto atenção em nada. Aí eu prefiro realizar as atividades práticas.

Aí chega em casa eles passam, como se fosse uma revisão, pra gente mesmo fazer, o conteúdo que foi passado. Em comparação, eu gosto muito desse método, a gente tem mais autonomia em realizar as coisas, aprende mais.

Fernando realiza suas atividades na estadia durante o período da manhã e nas sessões também prefere esse período.

Eu sou uma pessoa que me distraio muito fácil, então, se for pra fazer as coisas de estudo, eu tenho que amanhecer o dia e já fazer. Se for fazer uma coisa antes, aí já deixo. Tenho o outro dia ainda, aí já vai jogando. Aí prefiro realizar logo de manhã cedo, aí fico mais tranquilo a mente acabou de despertar. Na escola eu acho mais cansativo logo após o almoço, bate aquela canseira. Se for uma aula em questão mais prática assim, que ali está fazendo, você mesmo, aprendendo fazendo, ali você não está cansado porque você motiva mais em realizar, agora quando é uma coisa que você está ali só na sala de aula sentado, bate um desânimo.

O horário para o desenvolvimento das atividades é variado, de acordo com o relato de André. “Depende assim, se for de questão de fazer amostra, análise, mexer com coisas de topografia, bovinocultura, a gente tenta fazer mais na parte da manhã porque o sol está mais fresco”.

A narrativa de Fernando demonstra como lida com os diferentes tempos e espaços, comparando com a escola regular e exemplificando com sua rotina.

Você estando lá na escola normal, parece que você tem aquele negócio todo dia, parece que demora a passar indo todo dia. Aí você fazendo essa alternância, parece que o ano passa que você nem vê. Passa rápido as coisas, rápido demais, você interage mais, você distrai mais. Em comparação às outras escolas, você chega lá e senta, fica o dia todo vendo o professor. Aqui não, a gente tem interação maior com todo mundo, fazendo, realizando atividade prática, que, quando você vai ver, já deu sexta-feira, já passou menos uma semana.

O tempo de estudo e o tempo dedicado às atividades práticas durante a estadia é programado de acordo com um cronograma pré-estabelecido pelos monitores.

Lá eles dividem as atividades que eles passam pra casa. Acho que eles têm um cronograma de horas pra gente fazer também, como se fosse sala de aula, lá em casa. Mas a gente que tem que ter autonomia de fazer as atividades. Tem uma carga de horário pra estadia também, de aula, cada semana. Agora está dando mais pra cumprir, antes eu era mais relaxado com isso, logo quando eu entrei na escola, como eu falei, eu pensava "é uma semana de férias". Aí no final do primeiro ano, fiquei de recuperação final, aí eu fui dar uma acordada. Com todas as semanas que eu fiquei em casa se eu tivesse relaxado eu não estaria aqui. A pessoa tem que ter autonomia pra fazer as atividades, porque aí não tem o monitor cobrando nem nada, mas tem a carga de horário pra cumprir.

A percepção de Fernando sobre o tempo da estadia refere-se ao modo como se organiza para realizar as atividades na estadia.

Passa rápido o tempo, porque, até uns dias atrás, eu ia começar a fazer o projeto, ficava naquela assim "ah ainda é sexta, na segunda-feira vou fazer o dever. Hoje não, ainda vou deixar pra terça". Ia jogando e assustava, porque já estava na sexta-feira e o tempo passava, que já estava em cima da hora, aí passa rápido também. Hoje em dia, mesmo que seja um pouquinho, eu tenho que fazer, nem que seja um pouquinho, pra motivar pro resto da semana.

Em relação aos conteúdos desenvolvidos durante as sessões, Fernando considera que há continuidade na estadia, fato que favorece o aprendizado.

O conteúdo que é passado naquela semana e que vai pra estadia são conteúdos relacionados, não tem aquela mudança repentina, não dá pra mente dispersar tanto assim, sair fora do ritmo. Aí sendo conteúdo que foi passado na semana, você tem aquele conhecimento, aí você pratica. Na minha casa eu só distraio um pouco mais, porque, de vez em quando, eu vou na roça com meu colega. Mas coisas teóricas é um pouco mais difícil você ter aquele controle, mas em relação à prática é até mais fácil.

A organização temporal durante a estadia permite que haja um tempo de lazer nos finais de semana, como descreve Fernando.

Eu direciono esses tempos de lazer mais para os finais de semana. Tem o futebol que eu jogo, como se fosse na própria escola mesmo, no meio de semana faz as atividades, chega no final de semana está livre delas, aí você fica mais tranquilo. Então tem que procurar se organizar, porque se você deixar, igual eu fazia, deixava pro final de semana, você perde o tempo de lazer que era pra ser no final de semana. Aí acabava não tendo nem um nem outro.

André discorre sobre sua experiência espaço-temporal na Pedagogia da Alternância.

Na escola a gente tem um tempo bastante grande nos estudos. E, ao mesmo tempo, com o estudo, são as relações sociais, com o próximo e o trabalho acho que tem menos tempo. Quando a gente está na estadia acho que tem mais trabalho, estudo e relações sociais. Eu acho que tempo entre sessão e estadia tem essa relação que muda. Eu acho assim que tem que ter tempo pra tudo no caso: tempo pra estudar, tempo pra trabalhar, ter relações. Então, cada vez que a gente se planeja mais pra fazer, a gente aproveita melhor o tempo. A escola puxa muito pra esse lado, ensina muito esse lado, então eu acho que eu venho aproveitando melhor. Através da Pedagogia da Alternância, nós temos um caderno de acompanhamento e ele tem um planejamento. Então toda semana que eu estou em estadia eu faço o planejamento, dividindo o tempo sessão, estadia e quais os momentos que eu vou utilizar pra estudar, pra fazer alguma atividade prática. Então o estudo a gente tenta planejar. Muitas vezes, na prática mesmo, não dá conta, mas se planeja. Na maioria das vezes a gente consegue administrar, é um tempo suficiente.

Os relatos dos estudantes demonstram que, no processo de adaptação ao internato, surgiram sentimentos negativos, de estranhamento e ansiedade, superados ao longo da experiência. A compreensão e a vivência no cotidiano escolar e a organização temporal no direcionamento para atividades foram aspectos favoráveis para a adequação.

De acordo com as narrativas, o tempo de atividades escolares é prolongado nas sessões, se comparado a escolas convencionais, seria até maior e o fator planejamento é o mais importante para que o tempo seja bem aproveitado, estabelecendo momentos de aulas, estudos, atividades práticas e lazer. Surgem paradoxos quando comparamos às narrativas dos monitores, que atribuem à falta de tempo dificuldades de lidar com a relação entre teoria e práxis. As narrativas dos estudantes expressam percepções distintas em relação ao tempo destinado a aulas teóricas. É visto como cansativo, diante da dificuldade de concentração e preferência às atividades práticas, escasso, em função da descontinuidade e mal planejamento por parte dos monitores, pois passa muito tempo para retomar conteúdos e se perde a sequência, além de dificuldade para estudarem sozinhos durante a estadia.

A temporalidade na Pedagogia é um aspecto complexo, de quebras e descontinuidades, em um processo contínuo de aprendizagem, nos diferentes contextos espaço-temporais, conforme o relato de um dos monitores, e aspecto enfatizado teoricamente (NOSELLA, 2012; GIMONET, 2007), sendo a busca da alternância integrativa um elemento fundamental para a efetivação dessa prática pedagógica. Trouxemos elementos teóricos para a análise crítica sobre essa questão, com a discussão sobre ritmos, experiência e tradição, diferenças entre informação e conhecimento, diferentes experiências com o tempo cronológico e kairológico e sincronizações e dessincronizações (ADORNO, 2010; BENJAMIN, 1987b; LARROSSA, 2002; MAIA, 2016; FERREIRA e ARCO-VERDE, 2001; MARTINEZ, 2009). Enfatizamos que a fundamentação epistemológica deve compor a discussão, pois as finalidades educativas precisam ser claras na prática pedagógica, por isso questionamos a concepção existencial de temporalidade (PINEAU, 2003).

De acordo com as narrativas de monitores e estudantes podemos depreender que há dificuldades para o aprofundamento teórico, necessário, em nossa visão, para realizar a síntese da experiência (ADORNO, 2010) e a relação entre teoria e práxis (ADORNO, 1995a). A consideração de que conteúdos escolares sejam informações a serem apreendidas pelos estudantes para realizar atividades práticas é um fator prejudicial ao

desenvolvimento do pensamento abstrato, que exige sequência entre conteúdos em uma mesma disciplina, visto que os conhecimentos foram sistematizados pela humanidade e a escola deveria ser responsável por sua transmissão.

Consideramos que o objetivo da Pedagogia da Alternância é contextualizar a aprendizagem, para que tenha sentido para o estudante, fato relevante, senão não seria alternância. Mas, ponderamos que o sentido instrumental do conhecimento, textos abreviados, facilitação da aprendizagem, a busca do estudante pelo próprio conhecimento, através de pesquisas, a ausência da mediação do professor entre o aluno e o conhecimento da realidade, por meio de conteúdos escolares sistematizados, são fatores que dificultam o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo proporcionado pelo conteúdo.

O processo de subjetivação da realidade objetiva é complexo e poderia ser mediado pelos educadores que, tendo clareza sobre as finalidades educativas relacionadas ao conhecimento e à realidade, possibilitaria a síntese da experiência pelos educandos (ADORNO, 2010). Considerar o tempo cronológico e o tempo kairológico (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001) nas sessões e nas estadias implica em refletir sobre a necessidade de memorização e compreensão de conceitos, a experiência subjetiva, criatividade e abstração. A necessidade de estudar durante a estadia, por exemplo, é um fator a ser refletido, pois os estudantes associam que, nesse período, devem realizar atividades práticas, que parecem associadas à utilidade e produtividade. O saber da experiência tem que ser associado à reflexão crítica, à quebra das ações mecânicas, ao tédio e lacunas de socialização, à qualidade da memória e dessincronizações (LARROSSA, 2002; MAIA, 2016; ADORNO, 2010; BENJAMIN, 1987b). Se a Pedagogia da Alternância preconiza pela tradição e cultura camponesa, poderia refletir sobre a importância das narrativas para a preservação da memória individual e coletiva (BENJAMIN, 1987b), aspecto a ser desenvolvido com a leitura, pouco valorizada entre os estudantes.

4.3.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO

4.3.2.1 Finalidades educativas

As concepções dos estudantes sobre as finalidades educativas do CEFFA estão relacionadas a proposta alternativa de trabalho na área da agropecuária.

A escola trabalha com bases agroecológicas e ensina pra gente que a agroecologia não é apenas um modo de plantar alternativo, sem agrotóxico. Agroecologia é meio que o amor e o respeito também. Ensina também as éticas, a ética como o respeito, outras éticas. Eu creio que influencia bastante no meu modo social, no meu modo de estar ingressado socialmente no meu meio, me ajuda bastante a ter respeito.

Para Sérgio, o desenvolvimento da capacidade de organização de sua própria vida é um fator destacado.

Essa metodologia de alternância de ensino me trouxe de melhor, é de me organizar, tanto pra um trabalho, tanto se eu quiser fazer uma faculdade. Essa vida como maior de idade eu tenho que me organizar, porque, por exemplo, se minha família não tiver condição financeira de pagar uma faculdade pra mim, eu tenho que me organizar quanto a um bom trabalho pra poder pagar uma faculdade pra estudar. Aí, nessa escola você consegue ter uma melhor organização pro mundo. Eu acho importante isso. Eu sempre achei importante, eu sempre tive essa ideia de que ela consegue preparar, planejar melhor você pra vida.

A comparação realizada por Sérgio entre o CEFFA e as escolas convencionais, demonstra a possibilidade de ampliação das reflexões sobre a realidade.

Essa metodologia, esse jeito de trabalhar com os alunos, eu sempre visei que aqui eles abrem sua mente, você ter uma mente aberta pra você decidir o que é melhor pra sua vida. Vou citar o exemplo das escolas convencionais. Essas escolas governamentais conseguem meio que o sistema fechar a mente deles. Porque aqui você tem uma mente aberta tanto pra qualquer coisa que acontece no mundo e lá, o jeito deles trabalharem, parece que você só fica com aquilo que eles querem que você estude, que você trabalhe. Então eu acho que o jeito de trabalhar, ter uma mente aberta a uma concepção de vida. É você estar ciente daquilo que você está fazendo. Tanto ter sua tese formada, ter suas ideias formadas pra tudo. Se eu vou opinar sobre alguma coisa, dialogar, criticar, eu tenho que ter uma tese formada sobre aquilo. Então, minha concepção de vida é essa.

O relato de Daniel expressa uma mudança em sua concepção sobre a organização socioeconômica em torno do agronegócio.

Na área da agropecuária, na minha região, tem muito o monocultivo de eucalipto, tem bastante influência na minha região. E até então todo mundo acha que aquilo ali é a salvação. Porque, querendo ou não, é o que mais gera renda na região, mas pro ambiente e pra nossa região não é tão bom assim. Então hoje em dia eu tenho totalmente outra visão sobre isso.

Para Fernando, o papel dos monitores é importante para gerar reflexões sobre os relacionamentos estabelecidos ao longo da vida.

Eles ensinam muitas coisas, porque antigamente, na minha outra escola eu lembro que alguma coisinha saía na porrada, até no nono ano. Aqui

não, pra resolver as coisas, a gente senta numa mesa pra resolver aquele problema, na conversa, pra resolver da melhor forma possível. Ensina coisas também da ética, as coisas de comportamento, você conversar com as pessoas, ter uma interação, uma forma de interagir, conversar. O mais importante é o grupo de pessoas. Como você ficar no meio, que a gente fica mais na forma coletiva e eles ensinam isso.

André pontua a relação entre a escola e a vida. “Na vida a gente aprende mais do que na escola. Na escola tem um campo melhor pra gente estar pesquisando, aprendendo, utilizar a ajuda dos monitores, é importante. Os monitores ajudam bastante” (André).

A escola possibilita uma formação voltada para o estabelecimento do diálogo entre as pessoas, segundo André.

A escola, além dos conteúdos, ela prepara a gente pra relação social, a habilidade de convivência puxa bastante pra esse lado, pra gente aprender a dialogar bastante, fazer apresentações. Eu acho que a escola é muito boa por esse lado.

De acordo com as narrativas, as finalidades educacionais do CEFFA estão voltadas para a formação em agroecologia, com a crítica ao agronegócio, possibilitam uma organização para a vida, interações interpessoais, com diálogo e respeito, e desenvolvimento de valores e ética. A capacidade de reflexão sobre as próprias ações e o pensamento crítico são aspectos pontuados pelos estudantes. Avaliamos que as concepções demonstram a possibilidade da autorreflexão crítica e questionamentos direcionados à educação política, fatores de resistência (ADORNO, 1995b).

Destacamos uma das falas, de que a vida ensina mais do que a escola, que a ajuda dos monitores é importante. Essa visão é propalada por Gimonet (2007), demonstra a secundarização da educação escolar e desconsideração pelo ensino e aprofundamento teórico. Reafirmamos a importância que a Pedagogia da Alternância atribui aos saberes dos camponeses para compor o processo de ensino-aprendizagem como ponto de partida, mas importante salientar que a práxis social no capitalismo é alienada (VÁZQUEZ, 2007; ADORNO, 1995a), por isso a educação pode ser contextualizada de modo a aprofundar a reflexão sobre o trabalho no campo, por meio de estudos teóricos. O próprio histórico da Pedagogia da Alternância e a visão dos monitores sobre formas alternativas ao agronegócio, como a agroecologia, demonstram a importância de se ampliar a visão sobre aquilo que vem sendo realizado pelas famílias, portanto, exige um conhecimento profundo (SAVIANI, 2000; KUENZER, 2016).

4.3.2.2 Educação Profissional

A educação profissional oferecida pela escola é proporcionada pelas experiências grupais no cotidiano escolar, de acordo com a concepção de Daniel.

Aqui a escola tem a auto-organização e é por instâncias. As instâncias são organizadas por ciclos. Então eu estou no quarto ciclo, no último ano. Então, o quarto ano é responsável por gerenciar o resto das turmas. Então desde cedo a gente já tem uma base com o trabalho em equipe, como gerenciar um certo número de pessoas, já tem essa facilidade.

O estudante acredita que a educação profissional possibilitará a oportunidades de trabalho na região em que reside.

Eu vi que, na minha região, querendo ou não, tem um déficit de técnico em agropecuária pra trabalhar com extensão rural, que é uma área que eu posso estar atuando. E, mesmo que eu não atuar na área, o CEFFA me ensinou bastante coisa.

O Projeto Profissional de Daniel é relacionado à consultoria técnica por meio de extensão rural.

No caso eu vou abrir uma empresa pra prestar assistência técnica para os produtores, assistência técnica com realização de projeto, crédito rural, esse tipo de coisa. Como tudo a gente estuda teoria e prática, a gente faz uma pesquisa teórica breve, que é o diagnóstico da minha área, no caso de extensão rural. Eu fiz o diagnóstico e estou atuando agora na área da pesquisa vivencial. Marquei pra próxima estadia minha ter uma reunião com uma empresa na minha região, pra ver essas questões mais na prática. É uma empresa rural muito grande. Eles trabalham na área ambiental, na área florestal e na área de agricultura e da pecuária.

Este projeto é visto como uma proposição, a partir do aprofundamento no conhecimento sobre a atuação do extensionista rural, para que, no futuro, Daniel possa trabalhar nessa área.

Pra montar a minha própria empresa, do nada, de acordo com o projeto, eu creio que é mais uma proposta mesmo porque é meio complicado. Como eu vou ter, por exemplo, a minha grande situação desafiadora, como eu vou ter clientes, como as pessoas vão conhecer meu trabalho se eu não tenho experiência desse trabalho na área? Mas a minha alternativa vai ser começar a trabalhar de forma meio que voluntária em alguns projetos que têm, como o projeto da SEBRAE⁷², o projeto da CEPLAC⁷³, pra ter, realmente, a prática e as pessoas verem o meu trabalho. Mas, eu pretendo trabalhar nessa área, mas só que pra alguma empresa logo de início. Mas, futuramente, pretendo implantar a minha empresa, creio que vai dar certo.

⁷² Serviço brasileiro de apoio às micro e pequenas empresas.

⁷³ Comissão executiva do plano da lavoura cacaueira.

O estudante pretende dar continuidade aos estudos e seus planos estão relacionados ao ensino superior.

Se eu conseguir um emprego logo na área eu pretendo fazer Engenharia Agrônômica ou Engenharia Florestal. Mas eu vou prestar vestibular também pra área de História, que é numa universidade próxima a minha casa e é de graça.

A forma de ingresso na universidade é pelo ENEM e Daniel destaca que a educação do CEFFA favorece a realização desse tipo de prova.

Pra você ter uma ideia em 2015, eu não lembro bem, a escola família foi a escola com mais aprovação no Brasil, no ENEM⁷⁴, uma das maiores notas foi da escola família. Então a gente tem uma facilidade com os conteúdos, eu creio.

Ao imaginar uma projeção para seu futuro Daniel descreve seus planos.

Daqui a 10 anos eu creio que já vou estar morando sozinho, é obvio, creio que vou estar com minha empresa, uma empresa bem-sucedida, assim espero. Talvez financeiramente esteja estável, casado, e creio que na minha região mesmo, não pretendo sair de lá.

O projeto profissional de Sérgio refere-se ao desenvolvimento de adubação orgânica.

Dentro do projeto você faz estágios, eu estou fazendo na produção de húmus. Então eu já fiz um estágio pra melhor desenvolver o meu projeto sobre as minhocas. Tenho que fazer um estágio pra melhor desenvolver na gestão, na composição orgânica do húmus. Na atuação do projeto foca diversos assuntos, diversas práticas. Essa semana, eu estava na correria porque eu estava fazendo o orçamento. Tanto pra ver se a secretaria vai aprovar, porque, a minha ideia é já ter um projeto aplicado na cidade que eu moro, da Associação de catadores de recicláveis, que tem a coleta seletiva pra material orgânico. Então eu estava com uma ideia de fazer um minhocário utilizando esses resíduos. A finalidade seria a produção de húmus e a prefeitura, ou a própria associação, usar em benefício da cidade. A cidade está construindo praças, tem paisagens ou poderia doar pra pequenos agricultores, dependendo da quantidade que produzem, em benefício da cidade, tanto o paisagismo. A finalidade é pra não ter desperdício de matéria orgânica. No meu projeto, não iria trabalhar como técnico agrícola, eu estaria fazendo uma ação comunitária. Aí o professor falou “mas e aí, quem arcará com os custos?” Aí ele me pegou. Aí eu fui na secretaria, conversei e eles falaram assim que tem um cara responsável. Aí eu tinha que fazer o

⁷⁴ O INEP/MEC fez levantamento de “Microdados do ENEM por escola” de 2005 a 2015 e foi considerado inadequado o uso dos resultados como indicador de qualidade do ensino médio, por isso não é mais realizado. De acordo com os critérios do INEP, as Escolas Família Agrícolas atingiram as melhores médias entre as escolas privadas que atendem alunos de nível baixo ou muito baixo, em termos de vulnerabilidade social (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/enem-por-escola>. Acesso em 20 de março de 2021).

orçamento dos materiais. Como que eu vou montar uma estrutura de alvenaria eu corri atrás, tive que fazer cálculos e quantas lajotas precisaria, os metros quadrados. Então essa semana foi bastante corrido. Aí eu já fiz o orçamento de tudo.

A possibilidade de os jovens darem continuidade aos projetos desenvolvidos na escola é grande, segundo Sérgio.

Tem bastante projeto. O meu primo está fazendo pra família dele, do urucum, tem amigos fazendo de extensão rural, tem uns que trabalham pra própria família. Eu vejo que quase cem por cento da turma vê uma possibilidade de colocar logo o projeto em prática, logo quando sai daqui.

Sérgio descreve o processo de desenvolvimento do Projeto Profissional Jovem, destacando sua viabilidade e o levantamento de dados da realidade.

Esse projeto, você tem que fazer uma análise da sua região, uma vivência, se a minha região está precisando daquilo, como está ocorrendo a realidade, no geral, da minha região. Então, esse método de alternância proporciona, enquanto está aqui na escola, de ter os conhecimentos científicos pra chegar lá, correr atrás e tentar aplicar. Então, não só durante as pesquisas, porque são várias etapas: diagnóstico, planejamento, o orçamento, então tem uma visão, não só da realidade do seu município, como de municípios vizinhos, se tem aquela prática, durante pesquisas no Google, na internet, você tem acesso a outros projetos.

As interações que ocorrem no cotidiano escolar são consideradas por Sérgio como um fator favorável à futura atuação profissional.

Se eu montar um currículo, tem currículos que perguntam se tem melhor interação com as pessoas, se você consegue se organizar com as pessoas. Então, com esse tipo de estudo, eu consigo interagir melhor com as pessoas. Eu acho que eu consigo lidar com diversos tipos de pessoas e assim estar me preparando pra vida. Porque as pessoas não têm só um tipo de mentalidade, têm diversas características, diversos aspectos. Eu consigo me organizar, porque tem semanas que eu sou coordenador de alguma atividade, está me preparando pra vida porque eu vou saber me orientar. Por exemplo, tem encarregado de turma, eu vou saber me organizar, eu vou saber coordenar, liderar aquela atividade. Então consegue trabalhar tanto sua vida social como sua vida numa profissão.

O estudante acredita que outros fatores podem interferir em sua atuação profissional e sente-se preparado para atuar como técnico em agropecuária.

O que eu estava querendo agora é tirar minha carteira de motorista, porque tudo fica mais fácil. Nessa área mais de técnico, você tendo a carteira, pode gerenciar, mas tudo isso depende de um automóvel. Se eu sou gerente de uma propriedade, de uma fazenda, o patrão disponibiliza automóvel, uma moto ou um carro. Pode ser que eu tenha dificuldade de achar trabalho na área porque tem restrições em questão

de experiência. Tudo pra você ser inserido no meio de trabalho necessita de um pouco de experiência, de uma recomendação. Mas vou caçar emprego, se Deus quiser vou conseguir.

Sérgio pretende dar continuidade aos estudos e tem dúvidas se pretende atuar no campo ou inserir-se em alguma atividade na cidade.

Pra minha vida, eu acho que o único projeto mesmo é esse da escola. Se eu vou continuar, se eu vou fazer faculdade inserido no meio agrícola, eu já não sei. Porque eu posso precisar de outras fontes, posso fazer uma faculdade que esteja inserida no meio urbano, porque pra ser sincero, as cidade só estão crescendo, a zona urbana só está crescendo, invadindo de pouco em pouco o meio rural. No caso até num meio rural, espantando os pequenos agricultores da roça, indo pra cidade. E pra ter uma segurança certa, como eu já vou sair formado em técnico agrícola, eu poderia estar formando em alguma atividade ou administração, ou alguma coisa que esteja seguindo na zona urbana. Eu tenho uma ideia em fazer Arquitetura e Urbanismo, ou Administração. Administração eu posso usar tanto pra zona urbana quanto pra zona rural. Se conseguisse encaixar, montar um escritório de projetos quanto a esses dois tipos de formação. Tipo Agronomia, eu não tenho tanta vontade de fazer.

Sérgio tem dúvidas em relação a projeções para o futuro. “Não tenho ideia alguma. A única coisa que eu tenho são meus sonhos. Não sei como que eu vou estar, se vou ter a minha casa, conquistar meus objetivos de vida” (Sérgio).

Fernando acredita que a educação profissional proporcionada pela escola prima pelas experiências, fato valorizado no mercado de trabalho.

Eu falo que é uma preparação boa porque se a gente for olhar a preparação de trabalho de outras escolas pra essa, as outras escolas, eu tenho um exemplo, que eu acho que meu professor do curso estava falando. A pessoa foi entregar um currículo, lá no currículo dele tinha muita teoria, que conhecia, fez muitos cursos, mas só que ele não teve aquela prática pra saber como é que faz. Aí o patrão, acho que chamou pra fazer o teste e pediu para os meninos fazerem a prática, eles não souberam fazer lá na hora. Eles tinham o conhecimento da teoria, mas como pegar na mão pra fazer as coisas ele não sabia. Aí na escola, como tem essa questão da gente realizar a prática, eu falo que ajuda muito a forma, o método de ensino, pra preparação do trabalho.

Fernando descreve como é realizado o Projeto Profissional do Jovem.

Esse projeto é uma atividade que é feita no final do ano para conclusão do curso de técnico agrícola, pra preparar a gente, caso a gente for realizar. Aí esse projeto dá autonomia da gente próprio realizar. A gente procura um local de plantação, pesquisa, a gente faz muita pesquisa teórica, pra ter o conhecimento do que você vai fazer. A gente faz o exercício do planejamento com esse projeto. Meu projeto é de plantação de urucum, do corante. A gente tem um plantio, eu tive a motivação porque eu próprio tenho o conhecimento e a família também. Então eu

vi que seria um projeto viável, pois ele quase não tem custo de produção. A gente faz um estudo, desde o começo do ano, como se fosse a liberação de estágio, a gente faz várias pesquisas, desde o histórico do urucum, as variedades, técnicas de manejo, preparo de solo e coisas em geral sobre ele. Depois de feita essa pesquisa a gente vai e faz uma parte do planejamento, como a gente vai executar essa atividade, de qual forma, o local e quem vai realizar. A gente tem uma autonomia maior nisso. As dúvidas que eu tiver depois, os monitores estão lá pra auxiliar, mas a gente que tem aquela iniciativa.

Fernando tem dúvidas se seu projeto poderá ser implementado.

O meu projeto não sei se vou implantar, porque estava pensando em fazer na propriedade do meu vô, mas isso era só o projeto. Eu estava conversando com o meu tio e eles estão querendo plantar outras coisas, não sei se é café. Em casa, se a coisa der certo, a gente planta. Mas o projeto é feito mais pra saber se o estudante está preparado pra sair para o mercado de trabalho.

Fernando pretende trabalhar na área de agropecuária em uma empresa de assessoria técnica e tem planos para o futuro.

Eu pretendo, se caso tudo der certo, minha mãe estava vendo na empresa que presta assistência para os agricultores na minha região. Ela estava conversando com uma das mulheres que é responsável, se caso, quando eu sair, eu empregar nela. Se eu conseguir, prestando assistência, aí depois de um tempo que eu juntar um dinheiro, eu faria uma faculdade, pra desenvolver mais o estudo. Faria Engenharia Agrônômica, alguma coisa assim. Mas primeiro pretendo conseguir já algum emprego relacionado.

Ao imaginar uma projeção para dez anos, Fernando descreve suas intenções.

Pretendo estar com emprego, adquirir bens, como ter uma casa, um carro, alguns poucos móveis, ter uma companhia e tipo procurar não sossegar, procurar melhorar sempre. Os conhecimentos e o emprego, evoluir na vida, não ficar encostado, parado, só naquele lugar, procurar se movimentar e crescer. Porque, no emprego de assistência que eu entrar, se caso eu entrar, por exemplo, prestando assistência e ver que eu estou evoluindo, tendo uma vocação pra outra área. Se dentro dessa própria empresa, já evoluo, talvez se surgir alguma vaga pra alguma coisa de administração, já cresço ali em coisa de administração.

André desenvolve as técnicas aprendidas na propriedade familiar e considera uma abordagem importante para lidar com questões cotidianas.

Eu moro na zona rural, então acho que tem mais facilidade de fazer essas coisas no campo. Porque nós temos uma terra que nós cuidamos, tem hortaliças, tem um pouco das culturas anuais, café. Aí, na comunidade tem bastante diversificação de culturas também, dá pra gente aprender a fazer bastante pesquisas aqui. No caso da minha realidade é fácil pra estar fazendo na prática, no dia a dia. Por exemplo, eu aprendi questão de podas e desbrota, fazer nas culturas, eu utilizei bastante no pomar de casa. Pra pragas e doenças, a gente utilizava

veneno, agrotóxico, aí aprendi caldas, calda bordalesa, sulfocáustica, que eu utilizei. São alternativas, não tem agroquímico, é pra gente fazer controle de pragas e doenças. Aí a gente aprende na sessão e na estadia dá pra aplicar essa técnica.

A educação profissional pode ser preparatória para a continuidade de estudos na área das ciências agrárias, conforme pontua André. “A escola está preparando pro trabalho e eu vejo que eu posso fazer uma faculdade ano que vem, se eu quiser. Estou querendo seguir a área de agronomia, que tem mais a ver com a área, acho que é melhor pra mim” (André).

André pretende fazer o ENEM e tece considerações sobre o aprendizado obtido na escola e sua relação com os processos seletivos para ingressar na universidade.

Vou fazer o ENEM em novembro. Na escola, pra falar a verdade, do ENEM tem conversado pouco. Às vezes eu estudo, estou me preparando. Eu já peguei umas provas do ENEM de outros anos e acho que tem uma diferença, porque o ENEM é bastante conteúdo que, às vezes, na alternância a gente não vê. Então, às vezes, falta isso. Às vezes tem um conteúdo na prova do ENEM que eu nunca estudei.

As projeções de André referem-se ao estudo universitário na área de Agronomia. “Se eu me formar na escola agrícola, formar esse ano, através do ENEM eu consigo fazer uma faculdade em Agronomia, a mais perto daqui, tem no IFES⁷⁵” (André).

André realiza seu projeto profissional na área da zootecnia.

Meu projeto é sobre criação de galinha caipira, frango, produção de carne. Essa área eu gosto bastante, sempre tive criação em fundo de quintal, os vizinhos, arredores, sempre tinham essa criação. Aí eu falei “ah, então eu vou ter bastante comércio, vou fazer um projeto que dá pra implantar”. Estou na fase de planejamento, de começar a ver alguns aspectos de custo de produção. Primeiramente eu estudei a questão do diagnóstico, a parte teórica. Pesquisa na internet, livros, pra saber o conhecimento. Agora eu fiz um método que é ver as fortalezas, as ameaças que a gente tem no projeto. No meu planejamento, são as coisas do local, se der pra fazer as instalações e até a comercialização, eu tenho que sistematizar isso tudo, listar tudo, fazer a descrição. Ver se o custo de produção vai ser viável, se vai ter mais gastos, quanto eu vou vender. Então, tem que pensar nisso tudo antes de implantar.

As narrativas dos estudantes demonstram que a experiência proporcionada pelo relacionamento em grupos e a divisão por instâncias na escola favorece o gerenciamento de pessoas, a liderança e o trabalho em equipe. O ingresso no mercado de trabalho é almejado pelos estudantes, como por exemplo, a prestação de assistência técnica em extensão rural, o gerenciamento de propriedades rurais e o trabalho em empresas da

⁷⁵ Instituto Federal do Espírito Santo.

região. Objetivos relacionados à continuidade dos estudos por meio da Universidade são relatados, por isso consideramos importante a discussão sobre formação geral e educação propedêutica na Pedagogia da Alternância. Os monitores também relataram a cobrança das famílias em relação a esse processo. Além disso, o nível educacional vinculado ao conhecimento produzido no estágio atual do processo produtivo, exige o aprofundamento teórico (KUENZER, 2007; SAVIANI, 2000; VÁZQUEZ, 2007).

Ao compormos os dados das entrevistas com os estudantes e monitores, a possibilidade de relações interpessoais, modo de organização e participação ativa por meio da associação dos estudantes, possibilita uma vivência democrática, conforme salientamos, uma demonstração de resistência. Os educadores apontaram que as empresas do agronegócio da região buscam contratar os estudantes, por essas características. Apontamos as contradições nesse processo e a consonância com a visão proposta pelas diretrizes curriculares nacionais para a educação técnica profissional de nível médio (BRASIL, 2012c), pautada na Pedagogia das Competências (GRUSCHKA, 2020) e educação para o regime flexível de acumulação (KUENZER, 2007), pois os próprios alunos consideram que sejam bem preparados para o gerenciamento de equipes e de projetos, ter bom desempenho técnico, em termos de qualificação e serem empreendedores, visto que pretendem ter a própria empresa.

Pontuamos que os estudantes não questionam a realidade em que podem atuar, possivelmente, até em empresas que degradam o meio ambiente. Se há preocupação do CEFFA, em termos de finalidades educativas para a emancipação, talvez a reflexão dos alunos devesse levar em conta os paradoxos da realidade. Nenhuma proposição de cunho político, por exemplo, foi mencionada, sendo que a vivência democrática nas instâncias organizativas do CEFFA, é concebida sob o ponto de vista de flexibilidade nas relações de trabalho.

Avaliamos que este processo está no escopo da educação profissionalizante, que é a proposta do curso analisado, mas a formação integral almejada pela Pedagogia da Alternância estaria prejudicada. Formar os sujeitos para algo pré-estabelecido limita a visão emancipatória de educação, reproduzindo o processo de adaptação (ADORNO, 1995b; SILVA, 2006).

4.3.2.3 Atuação dos jovens no meio

Um dos pilares da Escola Família Agrícola é o desenvolvimento do meio e Daniel acredita que os conhecimentos obtidos na escola permitem que ele desenvolva sua atividade laboral.

Eu atuo na área da melancia, na compra e venda, com meu pai. Então eu tenho um pouco de conhecimento na área de administração, entrada e saída de dinheiro, vou também em unidade produtiva para avaliar a fruta. Geralmente eu fico na minha cidade resolvendo essa logística de compra e venda. A gente vende pra São Paulo, meu pai fica mais lá vendo o mercado. É um trabalho externo, o caminhão não é nosso, as pessoas que levam pra nós, a gente só faz comprar e vender, é atravessador. Meu pai é o intermediário entre o produtor e os pontos de venda, CEASA, esse tipo de coisa.

Por ser morador de zona urbana, a atuação do estudante no meio em que vive é dificultada.

Eu sou de zona urbana, sou de uma cidade praticamente grande, comparada com as cidades daqui, acho que é a terceira maior da Bahia. A questão de zona rural lá é um pouco mais distante da cidade. Então pra mim fica meio complicado. Mas se eu tivesse uma área para mim, por exemplo, para aplicar, pra mexer com bovinocultura leiteira, eu conseguiria desenvolver facilmente pelos ensinamentos que eu tenho aqui. Como tem os alunos que moram em zona rural conseguem desenvolver perfeitamente as atividades e têm tempo para trabalhar.

A atuação de Daniel em seu meio a partir dos conhecimentos da área de agropecuária obtidos na escola é restrita pelo fato de ser de zona urbana. Porém visualiza outras possibilidades de ação, advindas de sua formação escolar.

Acho que eu poderia atuar em diversas áreas, por exemplo, eu poderia facilmente me juntar ou criar alguma associação ou organização de jovens no meu bairro, pela luta dos jovens mesmo, pelas necessidades dos jovens da minha área, que são muito grandes, por ser um bairro bastante pobre. Acho que a escola me possibilita de eu ter um conhecimento sobre essa área, eu tenho capacidade de implantar isso.

Sérgio tem dúvidas em relação às atividades de intervenção.

Tem uma atividade chamada intervenção, que vai até pro caderno da realidade. Eu entrei no primeiro ano e até hoje eu não tive essa atividade de intervenção, então eu não sei como funciona o método dessa atividade. Acho que até ia ter uma intervenção, nem sei qual assunto, falaram pra gente. Mas está em falta muita coisa, porque não tem planejamento pra minha turma fazer uma visita de estudo nas propriedades, esse ano não foi feita nenhuma, então é uma falta de organização.

Fernando pontua que o desenvolvimento de atividades durante a estadia, decorrentes dos planos de estudos, permite sua atuação direta.

A gente começa a ter atuação até pelos planos de estudo que são realizados. No primeiro ano a gente começa com aqueles planos de estudo focados na nossa comunidade, dali a gente vai subindo o ano, vai abrangendo mais as regiões. Ali sair na estadia você vai saindo e realizando essas atividades pra adquirir mais conhecimento. Tem um aluno da minha sala, eu acho que mora na cidade, aí não tem muito mais o que estudar, não tem muito essa vivência no campo. Na estadia dele não foi repassado atividade nenhuma, mas ele procura ir no campo realizar alguma atividade, como se fosse algum PE, pra adquirir mais conhecimento. Como ele não tem como aplicar o conhecimento na propriedade, ele procura ir pro campo, tem sua própria autonomia. Isso a escola ensina também a gente fazer. Incentiva também a participar dos movimentos sociais que têm na comunidade. Estar sempre envolvido no meio.

Os conhecimentos adquiridos na escola são aplicados em situações cotidianas, de acordo com Fernando.

Teve um cursinho que foi aplicado pela Fíbria nas áreas do pessoal e eu fui participar. Aí estava lá explicando pro pessoal da comunidade como é feita a composição de composto. Eu estava até ajudando as pessoas, os técnicos que estavam ensinando, lembrando eles de algumas coisas, como de cobrir ou molhar, de vez em quando, pra fermentar melhor. Você, tendo uma vivência, quando menos espera, está aplicando o conhecimento aprendido.

Fernando coloca em prática a aprendizagem obtida na escola sobre sistemas agroflorestais.

Agroecologia eu acho que é uma forma de trabalhar o campo de modo sustentável. Tira da terra, mas coloca de novo, a rotação de culturas. A gente tem um SAF, na nossa própria roça, que é uma forma que a gente tem vários tipos de plantas, floresta, está preservando aquele ambiente e também produzindo. Produz alimentos, a gente está tirando, mas só que não está maltratando o solo nem nada. Tem lá vários tipos de árvores e você planta no meio, entre carreiras de feijão, milho, ali tem uma diversificação.

Reitera que há uma boa produtividade nesse sistema e pontua aspectos positivos.

A gente nem precisa adubar muito, a questão da água, porque tendo um sistema SAF tem aquela sombra, a chuvinha que der preserva e também as folhas das árvores caem no chão, vai servindo como nutrientes, você percebe a presença de micro-organismo no solo. Porque lá a gente não combate com veneno nem nada, então tem minhoca, porque tem alimentos pra ela. Você vê que tem uma integração, alguns animais de vez em quando vão lá, coelho, por exemplo. Às vezes eles pegam os coelhos e roubam lá e comem. Mas tem essa integração.

Explica que o sistema diversificado evita a ocorrência de pragas. “Um exemplo, se fosse só abacaxi era pra ter uma incidência de praga maior, agora tendo essas outras

culturas, um ajuda a combater o outro, tem um controle. Não vejo, até hoje, a presença de pragas” (Fernando).

Fernando ressalta que é um modo sustentável para o plantio, mas a comercialização dos produtos é restrita.

No plantio é bom, é sustentável, a gente tem abacaxi, colorau, café, tem uns pés de eucalipto pra fazer sombra. Quando planta pouco eucalipto não faz mal pro solo, é ruim quando é monocultivo. Agora nós já colhemos bastante colorau, mas está tudo lá na área de casa, nos sacos, pra vender quando o preço subir um pouco. Estão pagando muito pouco e tem que esperar pra ver se ganha um pouco mais.

De acordo com as narrativas, a atuação dos estudantes de zona urbana é restrita no meio em que vivem. Há considerações de um dos estudantes de que os conhecimentos obtidos na escola são importantes para seu trabalho atual, de gerenciamento na função de intermediário. Esse fato demonstra contradições do processo educacional do CEFFA, pois a atuação do aluno está circunscrita à relação com o mercado em uma posição que fragiliza o próprio agricultor. Poderia haver o questionamento sobre a estrutura social, sobre a não existência de políticas públicas nesse sentido, mas observamos a adaptação e uma práxis alienada (OLIVEIRA, 2008; ADORNO, 1995a; VÁZQUEZ, 2007).

Outra narrativa explicita que a aplicação do plano de estudos é facilitada de acordo com as condições concretas de existência dos sujeitos, sendo este aspecto comentado, também pelos monitores, de que se o aluno pertencer a uma família que tenha propriedade rural, este atingirá os objetivos propostos pela escola. As reflexões realizadas por Cruz (2014) levantam a questão de que o processo educacional fica circunscrito a essa condição. A finalidade de uma educação emancipatória deveria ampliar a concepção de formação (ADORNO, 1995b).

Destacamos relatos que demonstram processos de resistência. Um dos estudantes diz de que teria condições de organizar os jovens de seu bairro para reivindicações necessárias. Outro ressalta a atuação no jovem, a partir da realização das atividades do plano de estudos, desenvolvidas na comunidade, que estimula os jovens a participarem de movimentos sociais. O desenvolvimento de sistema agroflorestal implantado na roça, que revela um modo de produção sustentável e bons resultados em termos de produção. Ressaltamos os paradoxos presentes, que manifestam a dialética entre adaptação e emancipação. O estudante que fala sobre organização dos jovens do bairro é o mesmo que trabalha como atravessador e o que desenvolve o SAF tem dificuldades de

comercializar, esperando o aumento do preço do produto. Consideramos que a adaptação condiciona o sujeito para a vida em sociedade e o CEFFA possibilita a inserção no mercado de trabalho, porém a autorreflexão crítica, a educação política em sentido emancipatório e a análise da práxis social alienada poderiam estar no escopo da Pedagogia da Alternância (ADORNO, 1995a; ADORNO, 1995b; VÁZQUEZ, 2007). Avaliamos que os estudantes não explicitam elementos críticos e análise da práxis, considerando a realidade particular em que estão inseridos.

4.4.3 ETHOS EDUCATIVO

4.4.3.1 Relações interpessoais

A narrativa de Daniel, sobre as relações interpessoais no CEFFA, destaca a relação entre monitores e estudantes.

No CEFFA os monitores não são como os professores em escolas convencionais, que estão na sala de aula, que acabou sai da sala de aula, que muitos nem conhecem o aluno. Aqui no CEFFA é totalmente diferente, porque os monitores estão a todo momento pra te apoiar, te ajudar. Por exemplo, se você chega na escola meio triste, como aconteceu comigo semana passada eles conversam com você "o que tá acontecendo com você, é algum problema com a família?" Tentam sempre ter esse tipo de diálogo, pra ter esse tipo de relação. Eu estou na escola desde a oitava série, então aconteceram várias coisas na minha vida e os professores me ajudaram muito. Em 2014 teve a morte da minha vó que é uma pessoa que eu mais amava na vida e um monitor passou por algo semelhante, momentos antes de eu passar, e ele me ajudou bastante. E em diversas situações, questões de namoro, eles aconselham bastante. É muito bom.

As conversas informais com os monitores possibilitam o debate sobre diversos assuntos.

Aqui a gente conversa sobre tudo, sobre preconceito, sobre religião, sobre ideologia de gênero, sobre política. A gente tem total liberdade, tem oportunidade de conversar com os professores. A gente não tem a matéria de religião, mas geralmente a gente conversa bastante sobre esse tipo de coisa.

O modo como os adolescentes convivem na escola, no meio social e no trabalho, nas atividades de estágio e visitas de estudo, é avaliado no cotidiano escolar.

Tem a avaliação das habilidades de convivência, que é dividido entre o trabalho, o estudo e a parte social. A gente nos avalia, a gente faz a autoavaliação, a família nos avalia e a gente avalia outros colegas. Assim como também eles nos avaliam, como está nosso desempenho e

nossas dificuldades. É pra gente ver nossas dificuldades e ver algumas alternativas pra tentar desviar essas dificuldades e estabelecer uma relação melhor com as pessoas. Mas a relação interpessoal aqui eu creio que é de excelência.

Daniel acredita que a escola possibilita uma formação a partir das atividades coletivas e da avaliação das habilidades de convivência, como uma preparação para a atuação fora da escola.

A escola prepara muito para a vida. Porque aqui tem, por exemplo, a avaliação das habilidades de convivência, e a gente aprende a aceitar críticas, a gente vê o modo como as pessoas estão nos vendo, como a gente está se colocando no meio de um grupo. Contribui bastante. A gente pode aplicar isso num grupo de trabalho, pode ter explicação das nossas dificuldades e trabalhar pra que elas sejam vencidas.

Para Sérgio a relação com estudantes de idades variadas e o processo de auto-organização possibilitam um ambiente de respeito e proximidade entre as pessoas.

Na sessão que eu estudo tem menino de 10, 12 anos, porque é quinta, sexta série, segundo e quarto ano. Então desde o ano que eu entrei nessa escola, você consegue ter uma relação com pessoas de todas as idades e você sabe como lidar com essas pessoas. Você sabe o jeito de conversar com essas pessoas, a gente tem que saber lidar com isso, então a relação é boa. Eu vou conversar com as cozinheiras, como nesses dias, eu era coordenador de pensionato, da cozinha. Então toda refeição eu tinha que estar lá na cozinha pra servir o lanche pros meninos, organizar pra um momento de lanche, de almoço, então a gente ia bater papo, a gente brincava um pouco com elas e os monitores. Alguns a gente tem mais proximidade, mas tem outros que não. Acho que todos conseguem passar um tipo de confiança pra aquele tipo de conversa, não são todos igual a mim. Tem pessoas que você vê que já são mais fechadas, que tem um grupo de convívio, tem pessoas que são mais abertas, conversam com todo mundo. Eu consigo interagir com todo mundo aqui dessa escola, eu tenho facilidade.

As relações nem sempre são harmônicas entre os jovens, segundo Sérgio.

Tem gente na minha sala que não conversa muito com o outro, isso foi esse ano. A turma foi sempre unida, mas acho que esse ano, durante o recesso aconteceram coisas externas com outros alunos da sala, que não têm vínculo com o outro. E como sou uma pessoa que conversa com todo mundo, parece que fica meio dividido. Aí eu fico colocando aquilo na mente “pô, será que a outra está achando que eu estou conversando mais com essa?” Fica um clima estranho na sala.

A avaliação de habilidades de convivência é citada por Sérgio.

Na avaliação de habilidades de convivência, todo trimestre tem uma, aí são diferentes atividades práticas. As pessoas te avaliam como você se desenvolve no meio social ou nas atividades. Então se cai um amigo seu, em toda relação você tem que se colocar. Eu vejo assim: quando cai um amigo meu é complicado avaliar, porque se eu avaliar, eu sei os defeitos dele e, se eu colocar esses defeitos, pode ser que ele se

prejudique lá na sala, o monitor vem encher o saco. Aí a gente tenta dar uma amenizada. Contar a verdade, mas não ir tão fundo. Com o amadurecimento, a gente vê que tem críticas que são de formação. Teve a avaliação trimestre passado, caíram uns amigos meus, mas eu falei “não, o que é certo é certo, está errado tem que avaliar”. As pessoas têm que saber distinguir quais as críticas de formação. Tem essa visão que é você se faz uma autocrítica pra melhorar naquilo. E isso é uma atividade importante também.

A expressão de sentimentos e emoções no cotidiano escolar, para Sérgio, é limitada às pessoas com quem tem afinidades.

Pra expressar emoções acho que seria mais você conversando com um amigo, tipo tristezas, desafetos, felicidades. Não tem momentos comuns pra isso, para o todo. Se você está passando alguma dificuldade, desabafa com algum que acha mais íntimo. Agora se for um projeto de formação como do PPJ, tem a etapa perguntando um tipo de sentimento que você tem no projeto de formação. Na sala, tem brincadeiras ou conversas, mas, no meu caso, chegar e desabafar, falar alguma coisa com o monitor, não. Esses dias eu estava passando mal, fui pro médico e ele passou a receita. Aí eu fui na casa do coordenador, mostrei a receita e ele pegou um remédio que tinha na casa dele e deixou comigo. Isso pode ser considerado uma demonstração de afeto. Mas além disso, nada.

Fernando destaca a coletividade como um aspecto importante no processo educativo do CEFFA.

Acho que as coisas são mais de forma coletiva na escola, é difícil você ver individualismo. Eles fazem de forma que a gente se integre com outros estudantes pra tentar realizar algumas tarefas, coloca nos grupos pra se integrar. E os monitores a mesma coisa, sempre estão ali com alguma atividade pra realizar, estão ali com os alunos fazendo alguma tarefa, pra não ter aquela diferença de ninguém. Tanto que, se a gente for comer alguma coisa, como tem uns pés de manga, se você for pegar uma manga lá e chegar no coletivo só você comendo essa manga, eles falam que não pode, porque, se você fosse pegar, tinha que levar pro coletivo.

Em situações de conflito, os monitores buscam a reflexão coletiva sobre os fatos, como descreve Fernando.

Sempre quando tem algum problema relacionado a alguma coisa, ou em geral, faz sentar todos os envolvidos no coletivo, conversam. Se não chegou num acordo, dá um tempo, depois quando voltar a conversar, refletir o que foi feito. Até tem uma punição, nesse caso, dependendo do que for feito. A punição é fazer uma reflexão, o próprio aluno ou o grupo que realizou alguma atividade, refletir sobre o que foi feito e apresentar para o coletivo sua reflexão e o que teve de aprendizado ou alguma coisa que tirou com aquela atividade.

A relação entre estudantes e monitores é de proximidade, de acordo com Fernando, que compara à hierarquia existente em outras escolas.

Não tem aquela superioridade igual nas outras escolas que tem diretor, supervisores. Aqui tem, só que não ficam afastados dos alunos, têm uma integração maior com os alunos, conversam e até brincam, envolvem nas atividades também. Tem um diálogo maior. Se está fora da sala a gente está conversando, dialogando com os monitores. Se você for numa escola normal é difícil ver algum aluno conversando. Se você ver seria em questão de dever, a gente em questão da vida, como é que está. Mas, se presenciar alguma coisa fora do comum, eles procuram conversar mais com o aluno, dialogar pra ver o que que está acontecendo, porque que está daquela forma.

Fernando considera que a avaliação das habilidades de convivência favorece o desenvolvimento dos alunos.

A avaliação das habilidades de convivência, no meu caso mesmo, já me ajudou a ter um incentivo maior. Ela funciona da seguinte forma: umas questões que são passadas pra cada aluno da sala e esse aluno da sala avalia a si mesmo e a mais dois colegas e, quando chega na sessão, senta em forma de círculo, tem a música e começa a discutir sobre essas questões. Falando alguns pontos negativos do colega, apresentando sugestões pra ser uma pessoa melhor. Habilidade de convivência é coisa que você não presencia em outras escolas. Tem pessoas que não conhecem esse método, que fala que isso é falar da vida alheia, mas é porque não conhece o objetivo daquela atividade. E a gente vai mudando depois que a gente conversa.

André descreve como acontecem as relações interpessoais na escola, destacando a organização dos estudantes como um fator facilitador das interações.

A escola tem um relacionamento muito bom entre todos, porque, além de fora da sala, tem relacionamento de estudantes. O monitor sempre tem orientação, mesmo fora da sala. E os estudantes se dividem em comissões: a comissão de alimentação, de finanças, são dez comissões. Cada comissão discute um aspecto na vida de grupo. Toda semana tem uma interação. Tem uma abertura muito grande pros estudantes darem a sua opinião, sempre tem esse aspecto, muito bom também.

André considera a avaliação das habilidades de convivência uma atividade favorável ao desenvolvimento de reflexões acerca das relações interpessoais na escola e no âmbito social dos estudantes.

A avaliação das habilidades de convivência é um trabalho muito bom. Tem três vezes ao ano, tem a prática, social e a de estudo, que é pra gente rever como está indo o nosso aprendizado, nosso conhecimento. Em todos, a gente faz a autoavaliação, a família faz também a avaliação sobre a gente e os colegas dão sua opinião, a gente reflete e busca melhorar. Às vezes é pesado, mas, em geral, sempre que recebe crítica, nós procuramos melhorar todas as vezes, é uma crítica construtiva, de maneira respeitosa, nós não vemos como picuinha, como uma coisa negativa. É sempre pra melhoria, pro bem do grupo.

De acordo com os relatos, a convivência entre estudantes de idades variadas proporciona o desenvolvimento de respeito e a capacidade de diálogo. As atividades em grupo propostas pelos monitores estimulam a coletividade e a integração entre os estudantes e as comissões de estudantes facilitam a organização e o debate democrático. A avaliação das habilidades de convivência é considerada um momento de reflexão e apontamento de críticas de formação e construtivas e de possibilidade de mudança de postura. Há ressalvas sobre a sinceridade no momento de avaliar pessoas mais próximas, como uma maneira de proteger o amigo, para que não haja cobranças por parte dos monitores, fato que nos leva a questionar a existência de dissimulações.

Avaliamos que refletir sobre a própria conduta e avaliar os colegas, proporcionam a autorreflexão crítica e elaboração de sentimentos e emoções, importantes em termos de relações interpessoais, fato que não ocorre em outras escolas, sendo um aspecto relevante da prática pedagógica. Elementos relacionados à concepção Humanista de educação são evidenciados nas narrativas, tanto dos monitores quanto dos alunos. O histórico da Pedagogia da Alternância na França e no Brasil enfatizam a promoção da pessoa humana, pautados no personalismo de Mounier, citado por Gimonet (2007) e Nosella (2012). Destacamos o potencial de resistência, como possibilidade de autorreflexão crítica (ADORNO, 1995b) e distanciamento da frieza (GRUSCHKA, 2014). Questionamos, sob a análise dialética, a maneira como são tratados temas relacionados à religião, sexualidade e valores, que poderiam estar no âmbito de teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas que proporcionassem a reflexão crítica fundamentada teoricamente (ADORNO, 1995a; VÁZQUEZ, 2007). A proposição de discussões sobre diversidade poderia ocorrer de modo sistematizado, não por meio de conversas informais. Portanto a ampliação do debate epistemológico para fundamentações no campo da crítica poderia compor as reflexões da Pedagogia da Alternância, conforme apontam Telau (2015) e Begnami (2019).

4.4.3.2 Desenvolvimento de valores

Daniel coloca sua concepção acerca das relações sociais na atualidade, destacando a existência de preconceito.

Eu não sei porque que vivemos assim, as pessoas propagam que não há preconceitos, mas, a maioria das pessoas, é preconceituosa. Então hoje em dia as pessoas vivem muito a questão de mentira, as coisas são muito *fakes* hoje em dia. As pessoas são muito alienadas pela televisão, a

globo e não têm opinião própria. Acho que algo que poderia ser feito pra acabar com isso é o respeito pelas pessoas, pelo mundo que vivemos. As pessoas têm preconceito, de fato. Por exemplo, eu vou colocar a minha realidade, eu vivo num bairro que não é mais considerado, mas que já foi considerado, um bairro periférico. Então as pessoas do bairro sofrem muito preconceito, ainda mais você ser negro e pobre. Eu sei como as pessoas me olham quando eu chego num lugar a pé e também sei como as pessoas me olham quando eu chego num lugar de carro, as pessoas mudam. Eu sou negro a pé ou de carro, mas se eu estou de carro as pessoas acham que eu tenho dinheiro e me tratam diferente. A gente percebe isso. As pessoas vão muito pela aparência, é futilidade.

Os valores construídos ao longo de sua formação são decorrentes de sua experiência de vida.

Os valores, as pessoas que me influenciaram nesse tipo de visão, como eu falei, sou cristão, então a igreja prega bastante isso. E a questão do rap me ajudou bastante a ter essa visão, que eles pregam que a igualdade entre as pessoas, independente de gênero, cor, etnia, pregam muito a igualdade. Creio que a ética do respeito tem importância pra todas as áreas. Se todo mundo tivesse respeito pelo outro nosso planeta ia ser totalmente diferente.

A narrativa de Sérgio demonstra o desenvolvimento de reflexões sobre a sociedade a partir das atividades avaliativas da escola.

De tudo que eu vivencio, que eu presencio, eu consigo melhor dominar se eu consigo fazer uma análise, uma autocrítica minha. Eu consigo fazer uma autocrítica de tudo aquilo que eu vivencio, de tudo aquilo que eu ouço, que eu vejo, das minhas vestimentas. Por exemplo, eu estou com uma camisa da Ciclone, que é conhecida e as pessoas falam que é vestimenta de bandido. Tem gente que tem mais um preconceito, que não tem ideia formada, só ouve o que as pessoas falam e concordam, elas não conseguem fazer uma pesquisa ou não têm conhecimento. Eu tenho essa vestimenta, mas, pra mim, são apenas roupas. Tem aquelas pessoas ricas, tem até um diamante de sangue, de pessoas que são escravizadas, que sofrem pra conseguir um diamante, eles não ganham praticamente nada. As pessoas só compram e boa, não têm uma ideia da onde saiu aquilo. Eu já consigo e isso é tudo do processo de formação aqui da escola, a gente tem cada tipo de atividade que você consegue ter uma visão. Tanto no meio social, vivencial, o profissional, de tudo.

Sérgio discorre sobre valores desenvolvidos ao longo de seu processo educacional, através das atividades propostas pelos monitores e no seu cotidiano.

No PE, semana passada, falando do meio ambiente, tinha um coroa falando sobre os conceitos, um dos primeiros é o respeito. E de fato, é. E não só com o meio ambiente você tem que levar respeito ao seu próximo. Eu não te conheço, mas eu tenho que me dar ao respeito com você. O respeito, a honestidade, isso é o que me mantém, eu não vejo necessidade de ser desonesto. Eu já tenho o meu, pra que eu vou querer o dos outros? Uma vez eu estava trabalhando, pegando café. A gente

deixa o café na sacaria, você só coloca o café no carregador e vai trabalhar. Aí tem gente que, infelizmente, tem caso de pessoa que pega o saco dos outros. Eu vejo que não tem necessidade, se eu estou trabalhando, estou buscando meus valores, buscando ganhar meu dinheiro de forma honesta. Porque pegar, sendo que está todo mundo ali trabalhando, todo mundo precisando e o outro vem com os olhos grandes, você vai pegar? E deixar os outros ali faltando? Aí eu vejo que é uma forma de corrupção.

A influência familiar, escolar e a autorreflexão direcionam a formação de valores, de acordo com Sérgio.

A família, os pais, ensinam desde cedo os valores da vida. Se você fez alguma coisa errada, eles vão te chamar a atenção. E cada momento da vida você presencia coisas que, ou você segue aquilo de forma errada, ou você tem seus próprios valores, a própria concepção de vida. Esse valor passa ao longo da sua vida. E tem etapas que influenciam, como a escola, nos valores da sua vida, de você enxergar o mundo, ter percepção das coisas.

Fernando tece reflexões sobre a necessidade de transformações da realidade que vivemos.

Esses dias eu estava vendo na televisão, pessoas querendo mudar o mundo. Mas eu acho que não é o mundo, que tem que ser mudado, eu acho que as pessoas que estão nele têm que mudar sua forma de agir, porque eles que estão deixando o mundo dessa forma, não é o mundo que está ruim. Tem que mudar as pessoas primeiro, pra daí as coisas vão acontecer. Tendo pessoas melhores, que têm pensamentos mais diferenciados em questões ao meio ambiente, à forma de agir uns com os outros.

Sua concepção sobre a realidade atual perpassa pelo questionamento sobre uso indevido dos recursos naturais atrelado ao interesse econômico.

Essas pessoas de hoje em dia, que estão nesse mundo aqui, só querem mais usufruir dele. A gente leu que estão vendendo a Amazônia, que eu acho que é considerado segundo pulmão do mundo e eles vão só acabando. Não estão parando pra pensar nas consequências que isso vai trazendo pra sociedade futura. E só está usufruindo, aí acontecem desastres naturais e eles vão falando que o mundo está é ruim, mas eles não estão percebendo que são eles que estão fazendo isso mesmo com ele.

As reflexões que faz, atualmente, são atribuídas ao processo educacional do CEFFA, que organiza discussões sobre o tema da agroecologia.

Eu tive influência da escola. Está acontecendo, toda semana, um seminário sobre agroecologia. Uma vez ou outra a gente toca no assunto, aí a gente vai tendo aquela concepção, mudando um pouco sua concepção sobre o assunto, pra melhor.

André reflete sobre as questões atuais e cita o individualismo como algo marcante na sociedade.

Acho que hoje no mundo eu vejo muito individualismo. Cada um pensa muito em si, não pensa no coletivo. Por exemplo: os bens da natureza. A pessoa só pensa nela, não pensa que “ah, o mundo daqui a uns anos pode estar desse jeito, eu vou morrer daqui a uns anos mesmo”, dizendo que não estão nem aí. Tem bastante individualismo, influência da mídia, acho que a mídia é um aspecto que influencia muito as pessoas, em todos os aspectos, os costumes, no modo de se vestir, tudo.

André ressalta que a escola estimula o pensamento crítico dos estudantes.

A escola puxa muito pra gente criticar bastante o mundo. Vamos supor, a política, o que está acontecendo aqui, a escola ensina bastante a gente a ter uma crítica do mundo, não vê só “ah, está daquele jeito ali, beleza”. Não. Ela vem pra gente interrogar, perguntar, ver, querer pesquisar mais. Pra gente ter conhecimento pra poder buscar melhoria.

Os relatos dos estudantes trazem questionamentos sobre valores e ações de sujeitos na sociedade como a falta de respeito, preconceito, alienação, desonestidade, individualismo, falsidade, corrupção, uso irracional de recursos naturais e colocam a importância de se contraporem a essas concepções e posturas. Há considerações sobre a importância do respeito, igualdade, conhecimento sobre as injustiças sociais e da ética na sociedade. Avaliamos que as concepções dos alunos apontam para a autorreflexão crítica e educação política, em sentido emancipatório (ADORNO, 1995b), porém as críticas são atribuídas aos indivíduos, não há uma reflexão sobre o aspecto estrutural da sociedade capitalista, no caso do Brasil, pautado na venda de commodities e ampliação do rentismo, trabalho alienado e preponderância da forma mercadoria na realidade objetiva e no processo de subjetivação (MARX, 1996; ADORNO, 1995a; DOWBOR, 2017; VÁZQUEZ, 2007; ZAMORA, 2018).

Destacamos o relato de um dos estudantes de que sua visão crítica foi construída a partir dos ensinamentos religiosos e do rap, estando a escola em segundo plano. Avaliamos que considerações sobre a realidade extrapedagógica, conforme aponta Adorno (2010) poderiam ser tratados de maneira sistemática, por meio do aprofundamento teórico (ADORNO, 1995a; VÁZQUEZ, 2007).

4.4.3.3 Relação entre Família e Escola

A relação entre a família e a escola é vista por Daniel como importante, mas a proximidade não é vivenciada por ele.

Eu acho muito importante essa relação, pra família ter noção de como está o estudante na escola e, da escola, os monitores têm noção de como está o aluno em casa. Mas, no meu caso não acontece muito, porque eu não dou muito espaço pra minha família. Desde sempre eu fui muito autônomo e eu cometo essa fragilidade. Mas, eu deveria rever essas coisas, porque é muito importante a família estar ciente.

O CEFFA utiliza o caderno de acompanhamento como um instrumento pedagógico que estabelece a comunicação entre a família e os monitores.

O caderno de acompanhamento é uma ferramenta que a escola utiliza pra ter essa conversa com a família. Se o aluno fez algo negativo, vai no caderno. Chega em casa a família lê e tem uma resposta pra escola, pelo caderno mesmo, ou até liga pra escola. Então é uma ferramenta muito importante.

Daniel não costuma buscar auxílio da família para realizar suas atividades escolares. “Não tenho dificuldade, geralmente, nas coisas não, então eles nem ajudam. Meu pai é de uma época que você tem que se virar, então eu aprendi a me virar desde cedo” (Daniel).

Sérgio relata o modo como se dá a relação entre família e escola, destacando o aspecto contratual.

No início tem um contrato de formação, que você faz com a família, falando dessa relação, então tudo é conversado. Tem as famílias que são mais participativas, quando tem evento. A minha família, com o meu ciclo, a minha formação, do final do ano passado pra cá, de participação em reunião, está mais participativa em relação a mim. Antes era mais desligado, pelo fato de estarem trabalhando também.

As reuniões proporcionam uma convivência democrática, na concepção de Sérgio.

Acho que nessas reuniões que se dão, a família proporciona ideias. Tudo aqui nessa escola, as famílias dão ideias, os monitores também. Eles fazem a reunião entre eles, tiram o consenso entre os supervisores, os diretores da escola. Depois, se for haver algum tipo de mudança, as famílias aprovam.

Fernando relata como ocorre a relação entre as famílias e a escola, pontuando a necessidade de participação familiar no cotidiano dos estudantes.

Tem uma parceria feita no início do ano com estudante, família e monitor, que é o contrato de formação. Ali a gente faz uma parceria pros pais sempre estarem presentes com a gente, incentivando, sabendo quais são os conteúdos passados. Têm pais que não estão muito envolvidos, os monitores ligam, perguntam, marcam reuniões. De vez em quando tem as assembleias, pra promover esses encontros, eles falam quais são os métodos, as famílias também apresentam algumas sugestões, onde pode melhorar.

A mãe de Fernando questiona sobre a existência de atividades na estadia.

Quando eu chego na sexta-feira minha mãe já pergunta se tem algum dever e que dia eu vou começar a fazer. Sempre tem aquela interação, porque ela já sabe que toda semana tem. E participa também da HC⁷⁶, que é feita com os pais. Senão, alguns são feitas com os vizinhos, na comunidade, a gente pergunta sobre a gente mesmo, pros vizinhos, como é. Aí tem esse envolvimento.

O conhecimento das famílias é valorizado pela escola por meio das visitas dos monitores, de acordo com Fernando. “De vez em quando alguns monitores visitam a família, passam a saber como é que a família produz, como são as coisas, em geral. Vai na roça dos alunos, ver qual é a forma, o método que utiliza” (Fernando).

A relação com as famílias é de proximidade, de acordo com André, que considera uma presença importante. “Eu vejo bastante participação da minha família, da comunidade com a escola, mais em mutirões, no caso. Às vezes tem festa, tem mutirão de limpeza e a comunidade está sempre participando” (André).

Os conhecimentos da comunidade e das famílias são valorizados pela escola e favorece os vínculos, segundo André, que estabelece a relação da escola com os egressos do CEFFA que moram na mesma comunidade.

Eu vejo que a escola está sempre ligada na nossa sociedade. Então, as pessoas têm um sentimento que pertence a escola. Que a escola está sempre cuidando dos bens, da infraestrutura, existe essa preocupação. Onde eu moro, a maioria são ex-estudantes da escola. Então eu vejo que eles sabem a importância que a escola tem, principalmente pros jovens de hoje, pras crianças. Porque a comunidade, as famílias têm um conhecimento que ninguém pode tirar, não tem teoria que supere o conhecimento prático. Então a escola sempre vem pesquisando com os agricultores, passando essa prática pros estudantes.

Segundo as narrativas, as famílias e a escola possuem um contrato pré-estabelecido para assegurar a parceria e a participação em reuniões, assembleias, contribuições e momentos formativos. Os estudantes consideram importante que as famílias estejam cientes do que ocorre no cotidiano escolar e o caderno de acompanhamento é um instrumento que favorece esse contato. As reuniões possibilitam debates e sugestões das famílias para serem incorporadas à dinâmica escolar. Os mutirões contam com a participação de egressos das comunidades vizinhas, que auxiliam na manutenção da escola e também por meio de doações. Estas situações revelam momentos de participação comunitária entre as instâncias educativas, associadas à tradição

⁷⁶ HC – habilidades de convivência.

camponesa, que analisamos como um fator de resistência (BENJAMIN, 1987b, ADORNO, 1995b).

Fazemos a ressalva de que a vida comunitária acontece conforme as possibilidades financeiras e disponibilidade para participação de ações conjuntas. A avaliação das habilidades de convivência, por exemplo, pode incorrer em juízos morais, pelo fato de determinados estudantes não apresentarem comportamentos esperados pelos monitores, de acordo com o envolvimento familiar. Avaliamos que a dificuldade e a diversidade das famílias em relação à participação na vida escolar dos filhos devem ser compreendidas sob o ponto de vista estrutural. Os próprios estudantes demonstram uma autocobrança, que pode ser reflexo da idealização dos monitores sobre o núcleo familiar. Concepções pautadas em aspectos individuais reafirmam a doutrina neoliberal (GRUSCHKA, 2020; DUCI, 2019; HERENBERG, 2010). Apesar das dificuldades relatadas, é notório que a Pedagogia da Alternância aproxima a família da escola, sendo este um processo que a educação pública tem dificuldades.

4.4.3.4 Bases culturais gerais

A formação cultural de Daniel é influenciada pela mídia e ele tem interesse pelo movimento negro estadunidense, portanto busca seu aprendizado pela internet.

A mídia influencia bastante a formação em diversas áreas, principalmente na cultural. Por exemplo, eu sou muito apegado à cultura norte americana, principalmente de negros, norte-afro americana. Então influencia bastante no meu gosto musical, no meu estilo, jeito de falar, na postura, até o pensamento, da ideologia. Eu sou muito fã de rap, então eu assisto uns documentários de revoluções que tiveram, por exemplo, a revolução de 1981 nos Estados Unidos, que foi uma manifestação “fuck the police”, que um policial matou um negro. Eu vejo a diferença entre os negros dos Estados Unidos para os negros do Brasil. O Brasil é composto por 54% da população negra e é meio complicado você ver um negro no poder. Hoje os professores do CEFFA quantos por cento é negro? É mais complicado. Nos Estados Unidos as coisas são bem diferentes. Logo quando acabou a escravidão lá, cada negro ficou com um pedaço de terra e um burro e aqui foi meio complicado. Então eu vejo que é importante eu estudar pra conhecer porque meu povo está na situação que está agora, na pobreza extrema, na maioria dos casos. Dos estadunidenses eu gosto de ver pessoas que tiveram influência, o Malcon X, Martir Luter King e outros rappers.

Além da cultura afro-norte americana Daniel tem influências de cantores de rap nacional.

Tem brasileiro que eu gosto bastante, ele é professor de História, é o Djonga, ele é de Minas Gerais. É um cara muito inteligente, um dos mais inteligentes do Brasil. Ele ajuda muito o negro a ter orgulho da raça, a ter orgulho de si próprio, se achar bonito.

O acesso a documentários através da internet é considerado por Daniel como uma maneira de aprender por meio da mídia.

Assisti esses tempos Atlanta, que é relacionada a rap também, assisti a história sobre a morte de Tupac, que foi um dos grandes rappers. Já assisti séries normais com La casa de papel, esse tipo de coisa. Essa série é bem aleatória.

Quanto à formação fora do âmbito escolar, Daniel costuma assistir documentários, mas não tem o hábito de ler livros. “Só documentário, livro ultimamente nem estou lendo livro, documentário eu animo” (Daniel).

Sérgio costuma usar o tempo livre para assistir vídeos para obter informações e filmes, mas a leitura é algo que não faz parte de sua rotina.

Eu assisto uns vídeos de reportagem, mas ler uma literatura, algo de modo artístico, eu tenho conhecimento se for na aula de Português. Fora as coisas que não têm relação ao estudo eu não desenvolvo nada. Esses dias eu estava até na página da Saraiva pesquisando um livro interessante pra ler. Mas meu negócio é figura, é imagem. Pega aqueles livros grossos, que não têm nem foto, fica sem graça. Eu tenho que começar a ler mesmo, porque eu começo a ler e já começo abrir a boca, fico bocejando. Tem gente, como aquela saga “Crepúsculo” que coloca muito que o livro é melhor que o filme, lê primeiro o livro, depois vê o filme. De escolher qual é emocionante. Não, emocionante mesmo é aquilo ali, é a televisão, o som, ver alguma coisa. No livro eu não consigo ter essa imagem.

O fato de Sérgio ficar durante uma semana em internato na escola o deixa distante de programas de televisão e tece críticas a esse meio de comunicação.

Nem televisão mais eu estou assistindo. Porque eu comecei a frequentar essa escola, aí você fica uma semana, não tem televisão, não tem contato com a internet, então fica totalmente desligado. Eu sei que tem uma grande proporção de influência, tem questão do agronegócio, você vê lá tudo bonito, mas é agrotóxico. Isso transforma a mente de pequenos agricultores, o agricultor tem uma mentalidade fraca ou está em desespero, querendo produzir e vê aquelas imagens, daquele tratorzão colhendo soja, monocultivo. Mas tem uma distorção da realidade, está compactando o solo, causando destruição do meio ambiente. Então a mídia transmite que aquilo está fazendo bem, mas você não tem uma visão por trás daquilo, que são as consequências.

Em relação à internet, Sérgio costuma debater sobre temas de seu interesse.

Quando você entra na internet ou em alguma rede social, Facebook, Twitter e Instagram, você segue aquilo. Por exemplo: tem uma pessoa que tem uma tese, um conhecimento sobre aquilo e você acha importante defender, você tem a mesma linha de raciocínio. Na rede social, você segue pessoas que têm a mesma linha de pensamento e você consegue, também, diferenciar outras linhas de raciocínios, porque a internet é um meio muito aberto. Então tudo é pesquisado, se você tem uma boa pesquisa, você consegue ver diferentes lados. Você consegue analisar qual está certo, qual está errado, porque tem várias opiniões. Tanto as públicas, quanto do alto escalão. Então você consegue fazer aquelas análises, as reações aos posts.

O Rap é o estilo musical que favorece a reflexão de Sérgio, a partir da crítica social proporcionada por esse gênero.

A música que eu escuto mais é o rap, porque fala da nossa realidade. Teve uma música lançada que se chama “Favela vive 3”, é uma sequência, teve o 1 e o 2, que mostra a realidade da favela. E tem aqueles youtubers que fazem análises sobre aquelas músicas. Então teve um que estava analisando a música e tem um trecho da música que fala “a cada 23 minutos morre um jovem negro”. Nas favelas vivem mais pessoas negras de classe econômica baixa. Aí tem, nesse trecho da música, fala assim “esquerda de lá e direita de cá e o povo segue firme tomando no centro”, ou seja, as pessoas, mesmo que estejam do lado direito ou esquerdo, quem está ganhando nesses lados é quem está em cima e o povo, que somos nós, está sofrendo as consequências. Música sertaneja, funk, eu ouço só pra distrair, relaxar.

Na escola, o estudo das artes acontece por meio das aulas de Português, de acordo com a narrativa de Sérgio.

A gente não tem aula de arte, só Português mesmo. Porque teve uma apresentação semana passada, que foi dividido, como se fosse um seminário. Ela dividiu a parte das artes, de pintura, literatura, aí a gente vai apresentando e vai citando conhecimento. Os conhecimentos gerais, em relação ao modo de arte, literatura, é através das aulas de Português.

Fernando reflete sobre a influência da mídia sobre sua formação cultural.

Antigamente eu era muito alienado por uma rede de televisão, que apresentava muitos bloqueios contra os o MST, contra alguns presidentes e não mostrava o que realmente era. Tendo conhecimento na escola, a gente conversa de tudo um pouco aqui. Um dia, os alunos começaram a conversar sobre isso, aí os professores começaram a dialogar. Eu fiquei curioso, a pesquisar um pouco o que realmente o que aquela mídia estava fazendo, como se deixasse a gente alienado, porque a mídia influencia muito as pessoas.

As reflexões geradas nos momentos de diálogo na escola favoreceram uma crítica maior por parte de Fernando.

Tem hora que eu vejo coisas na televisão, no jornal, que eles falam mal de alguma coisa e não procuram esclarecer, falar dos dois lados, do lado

do camponês, do lado dos grandes. Aí eu fico observando quanta gente está sendo alienada com aquilo. Eu, pelo menos, estou sabendo que é mentira isso, que não é bem assim que as coisas acontecem.

Fernando realiza pesquisas na internet conforme a demanda exigida pela escola, mas não utiliza muito as redes sociais, devido à oscilação de conexão disponível em sua comunidade.

Quando eu entro pra pesquisar na internet, é mais questão de deveres e um pouco de redes sociais. A não ser isso eu não fico muito, até porque em casa não favorece muito. Eu tenho o whatsapp, facebook e instagram, mas quase não mexo muito. Mais no whatsapp porque, de vez em quando, a internet resolve ficar boa, aí eu mexo.

Quando há possibilidade, Fernando fica durante um tempo excessivo nas redes sociais.

Tem hora que ocupa muito tempo. Tem hora que a gente acorda naquele desânimo, aí pega e coloca o fone, vai mexendo no celular, já aconteceu umas vezes de passar um tempão, quando você percebe o celular está com a bateria fraca. Tem hora que te distrai fácil.

As músicas que Fernando costuma ouvir estão ligadas ao estilo sertanejo.

Eu gosto mais de música sertaneja, gosto de escutar sertanejo universitário. Uns tempos atrás que eu estava pesquisando aquelas raízes, eu ouvi na escola e achei umas letras interessantes, que contam as histórias de alguns agricultores. Fala de um camponês que tinha uma mula preta, ia tocando e contando a história. Aí eu cheguei em casa pesquisei um pouco sobre essas músicas, achei outras também relacionadas.

Ao discorrer sobre outras expressões culturais, Fernando se recorda de ter ido a um museu. “O único museu que eu fui foi em São Mateus. Que eu acho que era mais relacionado com os povos de antigamente, os escravos” (Fernando).

Fernando não costuma assistir a filmes. “A internet não ajuda muito, aí eu não procuro muito filme. Até porque eu sou um pouco ansioso aí quando está passando um filme, eu adianto um pouco” (Fernando).

A expressão artística que Fernando desenvolve é o desenho.

Eu gosto de desenhar, mas eu não tenho muita criatividade, mas eu gosto. Tem hora que o desenho expressa as coisas também. Talvez você está vendo só um desenho, mas talvez, pra pessoa que fez, é uma forma de expressar algum sentimento, alguma coisa assim.

A escola valoriza a ilustração dos relatórios através de desenhos feitos pelos estudantes, de acordo com Fernando.

Nos relatórios que a gente faz, eles pedem sempre pra ter desenhos. Tem um painel de formatura que a gente fez, composto de um monte de desenhos que a gente expressa o sentimento da turma, que fica exposto lá. Ali você consegue ter um entendimento como é, tem uma forma que maltrata a terra, no outro tem os camponeses naquela luta. No final do ano eles estimulam pra gente se expressar com o nosso desenho.

A leitura de livros é uma atividade difícil de ser realizada por Fernando.

No meu caso eu sou um pouco ansioso pra ler. Aí eu leio a primeira página e vejo aquele tanto, eu fico curioso pra saber o que que está acontecendo na frente. Aí eu já estou vendo o livro, eu já pulo pra frente. Uma época atrás que eu estava procurando, mas não foi pra frente. Na escola essa semana eu pulei um, li a primeira página, achei interessante. Olho pra um lado pro outro, dou uma olhadinha pra adiantar. Aí fechei e acabei não lendo. Dizem que faz bem.

O rádio é um meio de comunicação que a mãe de Fernando costuma ouvir e que acaba escutando também. “Minha mãe escuta aqui a rádio Novo Tempo, falando coisas de Deus. Aí é a rádio que mais escuta aqui, que minha mãe liga eu também estou escutando” (Fernando).

André reflete sobre a mídia e a relação que estabelece com o tempo de estudos.

Vamos supor, a pessoa gasta muito tempo na televisão ou celular, ela vai ter prejuízo nos estudos. Uma coisa está relacionada à outra. Eu acho que isso também é um aspecto que a gente tem que ficar ciente, prestar atenção, porque senão o tempo, às vezes, passa rápido. E aí na internet eu uso mais as redes sociais, Facebook, WhatsApp, umas duas horas por dia.

Quanto a outros meios de comunicação, André diz que assiste um pouco de televisão e gosta de músicas como funk e sertanejo, que escuta através da internet.

Televisão assisto mais esporte, às vezes novela, que a minha mãe gosta, aí acaba assistindo. O rádio fica ligado de manhã, fica sempre na estação que a minha mãe gosta, que é a Nova Onda, aí passam as músicas. Gosto mais do funk, do sertanejo universitário. Tem mais o aspecto da mídia, que é muito influente.

Segundo os relatos, a formação cultural dos estudantes, na realidade extrapedagógica, se dá, basicamente, por meio da mídia, com destaque à participação em redes sociais, visualização de vídeos e documentários pela internet, com destaque dado ao rap, pelo viés crítico das músicas, que tratam de questões raciais e sociais, fato que os leva a questionar aspectos políticos da sociedade brasileira. Há considerações de que a internet seja um meio formativo, pois exemplificam o conhecimento sobre a realidade da população negra, representatividade e preconceito, debates e capacidade de análise de

opiniões, gerados nas redes sociais. Os relatos demonstram que a reflexão sobre a forma como são tratados os temas relacionados ao agronegócio na televisão foi proporcionada pelos debates na escola, fato que possibilitou a modificação da percepção dos estudantes, que questionam a alienação gerada.

Podemos levantar considerações sobre a indústria cultural no processo de formação dos sujeitos (HORKHEIMER, ADORNO, 1985) e o processo de mistificação das massas, visto que os sentidos humanos são padronizados ao nos apropriamos dos bens simbólicos produzidos e consumidos em escala industrial. Analisamos que os estudantes fazem críticas às emissoras específicas de televisão e às concepções alienadas veiculadas, por outro lado, não há questionamento às bolhas ou ao controle algorítmico dos fluxos de informações na internet. A visão de liberdade na internet e a televisão como alienante não desvela a configuração da subjetividade por meio da indústria cultural.

Constatamos que não há o hábito de leitura na vida dos alunos, mesmo estes acreditando que seria algo positivo. Há relatos de desinteresse pelos livros, devido à ansiedade ou pelo fato de os estímulos de imagens e sons proporcionados pelos filmes serem mais emocionantes. Podemos estabelecer relações entre a formação da subjetividade dos sujeitos em um contexto permeado por mídias eletrônicas e a necessidade de visualizar imagens, pontuado por Türcke (2010) como sendo um processo de distração concentrada, de “picadas óticas”, em que a atenção é direcionada à imagem em movimento e se perde a capacidade de concentração nos textos e aprofundamento na reflexão sobre conceitos. Esse fato é corroborado pela própria prática pedagógica baseada em pedagogias ativas e na concepção utilitária, de que todo conteúdo sirva para algo e que se faça a imagem do conteúdo associado à realidade concreta. Ressaltamos que há dificuldade no processo de desenvolvimento do pensamento abstrato, necessário para a compreensão da práxis social alienada (VÁZQUEZ, 2007; ADORNO, 1995a).

Pontuamos que paradoxos poderiam ser debatidos na escola, por exemplo, sobre a influência de personalidades norte-americanas que demonstram a visão de integração do negro à sociedade por meio de *status* relacionado ao uso de carros luxuosos e modos de se vestir e de utilizar acessórios chamativos, como relógios e colares dourados, por exemplo, demonstrados em cliques. Embora o estudante tenha uma visão crítica, de comparação da história da escravidão do Brasil e dos Estados Unidos, seus questionamentos partem dos veículos de comunicação e não de discussões fundamentadas em conteúdo escolares sobre o tema. Há considerações dos monitores de que deveriam

realizar encontros com as pessoas de comunidades quilombolas da região, por exemplo, portanto elementos da tradição poderiam estar presentes no cotidiano escolar, para não corroborar a indústria cultural e a semiformação socializada (BENJAMIN, 1987b; ADORNO, 2010).

4.4.3.5 Cultura camponesa

O contato de Daniel com a cultura camponesa causou estranhamento no início e ele não tem uma identificação com a mesma.

No começo pra mim foi difícil, porque eu não estava acostumado com nada disso, achava estranho. Mas, hoje em dia, eu compreendo bastante, respeito, vejo o lado deles e sei como é difícil, como está sendo difícil trabalhar pro camponês, pro pequeno agricultor. Mas eu respeito bastante e compreendo o lado deles, perfeitamente.

Há um interesse político em relação ao modo de vida camponês, expresso através do rap, porém não aprecia as expressões artísticas relacionadas ao modo de vida camponês.

Tem muito rap que apoia os camponeses também, os movimentos sociais, como o MST. A maioria dos rappers tem ideologia partidária de esquerda, apoia bastante esses movimentos de reforma agrária. Mas diretamente música sertaneja, esse tipo de coisa, não.

Costumes e tradições camponesas são aspectos distantes da vida de Daniel.

Eu não sou muito apegado a essa questão de tradição pra minha vida. Eu sou mais de ver, apreciar, mas pegar pra minha vida não. Os camponeses mais velhos respeitam muito questão de lua. Também tem a agricultura biodinâmica, uma coisa muito de fé, de crença, tipo ter a plantação lá na roça, você fazer um produto e chegar meio que benzer a roça. Coisas bem diferentes, mas que é explicado dentro da ciência, bastante interessante.

Sérgio tem contato com a cultura camponesa nas atividades escolares.

Eu sou o coordenador da comissão de cultura e mística. Então eu tenho um vínculo maior de cultura camponesa mais na escola. Em casa eu pesquiso as datas comemorativas pra comissão, pra relembrar do porquê daquilo, passar pros estudantes, montar uma apresentação. E tem os momentos de coletivo, que tem uma mística e a gente consegue se sentir numa vida de camponês, nesses momentos. Porque em casa, eu moro na zona urbana, então não tenho muito essa ligação. Esses momentos de cultura pode ser que se encaixe nas aulas de Filosofia, que procura falar um pouco da nossa cultura, História.

Sérgio discorre sobre seu contato com a cultura camponesa que ocorre no convívio com parentes que desenvolvem plantios diversificados.

Quando eu vou pra casa dos meus familiares, a maioria da família da minha mãe, mora lá em uma comunidade rural e lá você vê bastante tradições de pequenos agricultores. Eles estão montando um pedaço de terra bastante diversificado, com aipim, corante, um pedacinho de café, pimenta do reino, banana, essas tradições. Quando eu vou lá, meu padrinho vai pra roça e me chama e a gente interage tanto, que é o meu aprendizado aqui da escola como os conhecimentos deles lá, na prática. Isso tudo gera uma análise, nós conversando, tira resultado, se quiser, pode testar na propriedade. A gente tenta fazer alguma coisa em benefício à propriedade também, os conhecimentos daqui da escola como os conhecimentos deles de pequenos proprietários e isso gera bastante valorização.

Fernando discorre sobre o modo como o CEFFA procura valorizar a cultura camponesa.

A escola dá muita importância aos camponeses. Acho que são setenta e quatro por cento dos alimentos que a gente consome, vem todos dos pequenos agricultores, dos camponeses. Aí fala muito da importância dos camponeses no nosso dia-dia, que muitos não sabem disso. Aí eles fazem um pouco da comparação, por exemplo, com a produção de soja, da enorme escala de produção e de alimentos que são produzidos, sendo que a gente quase não come soja, é direcionada mais pra ração de animais. A escola fala da importância de se ter o camponês, preservar o camponês no campo.

Na comunidade em que vive, o plantio diversificado de alimentos é um fator destacado por Fernando, como um componente da cultura camponesa.

A gente tem uma terra que a gente produz uma diversidade de alimentos, que se não tivesse esse conhecimento da importância de se produzir a diversificação de alimentos, seria mais café, cana, mais coisas de monocultura. Você sabendo da cultura, como a importância de se preservar, a diversificação, até pra preservação do solo, do ambiente. São muitas vantagens de ter essa cultura.

As tradições estão relacionadas à preservação do solo e dos recursos naturais, conforme o relato de Fernando.

As tradições estão ligadas com a preservação do solo, eles se preocupam com o solo, em comparação com os outros que têm aquela aplicação de herbicida, compactação do solo, obstruir recursos naturais. Já os camponeses fazem coisas diferentes, cuidam do solo pra ele ter uma boa produção, se ele está procurando deixar uma cobertura viva ou morta no solo, preservar as nascentes, que ele sabe que vai ter água sempre. Ele sempre está procurando fazer coisas pra produzir e preservar o meio ambiente.

André relata que não tem muita proximidade à cultura camponesa. “Na escola eu acho que tem pouco, às vezes mostra pouco da cultura camponesa, que eu vejo, ultimamente. Na estadia eu não compreendo muito da questão de cultura camponesa, eu tenho pouco conhecimento” (André).

A família de André costuma manter tradições relacionadas à alimentação.

A minha vó tem tradição de questão de alimento. Galinha caipira, polenta, que ela fala que ela é da Itália, que é descendente de italiano, então tem bastante o aspecto na alimentação, ela puxa bastante. Tem galinha caipira todo domingo, com polenta, é quase sagrado. Eu mato a galinha também.

As narrativas demonstram concepções diferenciadas em relação à cultura camponesa. Verificamos estranhamento no contato inicial com o CEFFA, explicitado por uma das falas, se referindo aos camponeses como “eles” e pouca influência sobre sua vida. Há também demonstração de dificuldade em perceber os elementos da cultura camponesa, tanto na escola quanto na família, citando apenas costumes culinários relacionados à ascendência familiar.

De acordo com os relatos, a escola favorece a aproximação às tradições culturais do campo nos momentos de Mística, nos quais os estudantes fazem apresentações por meio de dramatizações, músicas ou poesias, sobre temas a serem trabalhados, e do estudo sobre datas comemorativas. Avaliamos que se trata de um processo de sensibilização que gera reflexão dos estudantes, pois trabalha-se com símbolos da tradição, como instrumentos de trabalho, frutos da terra e temas desenvolvidos de forma artística. A tradição é evidenciada, fato que demonstra a resistência (ADORNO, 1995b; BENJAMIN, 1987a). Ressaltamos a importância de associar essa atividade à leitura e estudo, pois os estudantes demonstraram desinteresse em obras literárias e artísticas, por exemplo, e há uma riqueza de criação no Brasil. A escolarização deveria promover o aprofundamento para que os próprios estudantes desenvolvam o potencial criativo, por meio da mediação dos educadores com a produção existente (SAVIANI, 2008).

Os estudantes pontuam as tradições relacionadas à diversidade no plantio de alimentos como importantes para a aprendizagem. A produção de alimentos pela agricultura familiar em comparação à elevada produção de monocultura para exportação é vista como uma tradição a ser mantida, para a preservação de nascentes e fertilidade do solo. Destacamos contradições em um dos relatos, que associa a produção saudável de alimentos à cultura camponesa, sem levar em consideração que, atualmente, muitos

camponeses utilizam agrotóxicos e pacotes das grandes empresas e até aderem à monocultura. Reafirmamos a importância do aprofundamento teórico para a compreensão da práxis capitalista alienada (VÁZQUEZ, 2007; ADORNO, 1995a).

Avaliamos a necessidade de a educação escolar considerar a realidade extrapedagógica e questões geracionais no processo formativo dos estudantes. A pouca identificação com tradições camponesas, demonstrada por alguns alunos, ou vistas a partir do olhar de artistas veiculados pela mídia, e o vínculo pouco problematizado com novas tecnologias e com a internet poderiam ser debatidos no CEFFA. A inexistência de crítica a esses aparatos e a dificuldade para se reconhecer em elementos culturais da geração anterior, são aspectos a serem refletidos, tanto no sentido de acolher, de forma crítica, os novos meios, como de valorizar os elementos culturais mais importantes das famílias camponesas. Conforme a concepção de Benjamin (1987c) o olhar para o passado no sentido de rememoração, sem idealização do passado e a compreensão do presente sob a ótica dos vencidos, são aspectos que exigem elaborações, por isso a necessidade de aprofundamento teórico. A possibilidade de os camponeses criarem obras artísticas, escreverem sua própria história, demonstrarem os símbolos de sua cultura e manutenção da memória individual e coletiva (ADORNO, 1995b) passam pelo processo de abstração da realidade objetiva, experiências genuínas e uma relação formativa com a cultura (ADORNO, 2010). A noção de enraizamento (BENJAMIN, 1987a) relacionada à experiência coloca o significado de valorização dos sujeitos à cultura, mesmo que não exista uma ação direta sobre o meio rural, como a proposta de permanência dos jovens no campo, preconizada pelos objetivos do PPP. O fato de os estudantes almejarem a continuidade dos estudos na Universidade, por exemplo, sob o ponto de vista de enraizamento e não permanência, significa um olhar voltado para a realidade rural, para a classe trabalhadora e para a sociedade como um todo.

4.4.4 EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

4.4.4.1 Vida no campo

O modo de vida no campo está distante da vivência de Daniel, que considera o tempo de estudo e de práticas em agropecuária insuficiente para compreender e se integrar à essa dinâmica.

Como é a vida no campo? Nossa, não tenho noção. Nunca morei em zona rural. Tem visita de estudo, mas é pouco tempo que eu passo no campo. Por exemplo, no estágio eu passo 40, 44 horas, então eu não sei dizer como que é a vida no campo.

Sua relação com a zona rural restringe-se à atuação profissional. “É importante porque é uma área que eu pretendo atuar, na área de extensão rural, então pretendo seguir com esse vínculo com o campo” (Daniel).

Sérgio tece reflexões sobre a vida no campo e o antagonismo entre a agricultura familiar e o agronegócio.

Tem preconceito com os camponeses porque não se tem uma valorização. Mas quem produz mais alimento que a gente consome no Brasil são os camponeses. A monocultura produz em grande quantidade, mas é tudo exportado. O mercado tem essa influência. Esse final de semana eu estava na casa de um amigo meu e os pais dele são pequenos agricultores. Você anda pela roça, tem bastante diversificação, é muito bom. Aí eu vou querer fazer um almoço, eu vou na horta, se eu quiser fazer uma sobremesa ou um suco, ou tomar uma água de coco, é tão bom, é bastante agradável os valores dos camponeses. Mas eles se sentem pressionados em questão de mercado. Tem vez que eu acho que os camponeses se sentem desmotivados por existir. Na casa desse amigo meu, em volta tudo é da Heringer⁷⁷. Eles criam vacas num pasto, é tudo pasto. Eles estavam querendo comprar aquela terra deles, tirar a diversificação e implantar gado. Eles estão lá com pimenta, maracujá, mandioca, hortaliça. Tem um projeto que recolhe alimento desses pequenos agricultores pra vender em feiras. A gente paga um valor semanalmente [para a alimentação na escola] ou pode trazer qualquer alimento, eu acho que isso motiva. Tem família que não tem condição, manda uma polpa de maracujá ou um saco de farinha, ou feijão.

Fernando sempre viveu no campo e destaca os fatores positivos da zona rural.

Fazendo comparações com a cidade, no campo você tem uma liberdade maior em relação a adquirir alimentos mais saudáveis, você tem uma maior facilidade. Você tem uma maior liberdade porque se você for sair ali você está tranquilo, agora se você for sair na cidade, tem aquela barulheira toda, não tem aquele sossego. É mais tranquilo, você estar ali produzindo, sem ter aquele patrão em cima enchendo.

Fernando discorre sobre a comunidade em que vive. As casas ficam à beira de uma rodovia e o espaço que os agricultores têm para fazer o SAF é cedido, por um prazo de dez anos, por uma das empresas que detêm as terras do entorno, a Fíbria, produtora de eucalipto. Outro grupo está presente na região, da usina Alcon, que produz cana de açúcar. O aluno destaca que havia um lago que os agricultores utilizavam para irrigar suas plantações, porém este foi tomado pelo canavial, pois a cana de açúcar foi plantada dentro

⁷⁷ Empresa nacional de fertilizantes.

do lago. O SAF não possui sistema de irrigação, os agricultores têm que levar galões de 50 ou de 20 litros no carro para realizar essa tarefa.

A empresa, de vez em quando, faz reunião com os moradores da comunidade, pra fazer de conta que está preocupada com o agricultor. Às vezes eles passam folheto avisando que vão pulverizar a lavoura de eucalipto, falam que não é veneno. Já aconteceu de a gente estar no campo jogando bola, o avião passando e pulverizando. Quando eu era pequeno era diferente, tinha mais animais, via raposa, quati, tatu, tamanduá, agora só vê uns coelhinhos. Quando colhe a cana eles saem correndo, ficam entocados. Já vi bicho preguiça quase morto. Eu acho que dava pra restaurar, ainda tem umas populações de animais.

André discorre sua concepção sobre a vida no campo. “A vida no campo é uma vida mais tranquila, mais pacata, mais familiar, que eu vejo. Tem a participação na comunidade” (André).

Apesar de sempre ter morado no campo e gostar, André cita algumas dificuldades para permanecer na zona rural.

Se eu me formar em Agronomia, eu acho que eu tenho pouco espaço no campo, se eu voltar pra casa. Penso mais em arrumar um emprego. Porque eu vejo roça, às vezes dá desânimo, porque tem uma roça aqui, só que é uma coisa que você tem muito gasto, às vezes não tem muito dinheiro pra investir, não tem muito lucro. A terra aqui, no caso, não é nossa, é do meu avô. Aí tem cinco filhos, pode repartir, um pouco pra cada um. Mas eu não penso muito em voltar, a não ser o que estiver acontecendo aí daqui há alguns anos.

Há narrativas que demonstram a valorização da produção de alimentos pelos agricultores familiares e sentimentos positivos relacionados à subsistência, alimentação saudável, tranquilidade, liberdade, trabalho autônomo, vida familiar e comunitária. Avaliamos que são valores atribuídos de acordo com as condições materiais de existência, conforme a realidade daqueles que residem na zona rural. Consideramos importantes as reflexões sobre a educação profissional, formação geral e propedêutica diante da diversidade dos alunos do CEFFA e da função social da escola para a classe trabalhadora (KUENZER, 2002; SAVIANI, 2003), pois as diferentes realidades devem ser compreendidas sob o ponto de vista estrutural (VÁZQUEZ, 2007; BEZERRA NETO, 1998, 2003).

De acordo com os relatos dos estudantes há demonstração de um vínculo utilitário com a vida no campo, de atuação no mercado de trabalho na área de agropecuária e não identificação com o modo de vida e cultura. Destacamos narrativas sobre a dificuldade na continuidade do trabalho na propriedade familiar, diante da necessidade de divisão da

terra, o alto investimento para a produção, lucros baixos, reflexões sobre as dificuldades impostas pelo mercado e avanço do agronegócio. São aspectos explicitados pelos estudantes que poderiam ser refletidos no CEFFA. Os alunos demonstram uma visão crítica à realidade imediata a que pertencem, mas, individualmente, não têm condições de interpretá-las, nem de modificá-la, conforme preconizam os princípios da Pedagogia da Alternância. Ressaltamos que os paradoxos apresentados demonstram a necessidade de que a práxis tenha fundamentos teóricos críticos para sua interpretação e desvelamento (ADORNO, 1995a; VÁZQUEZ, 2007).

Analisamos que os estudantes não vislumbram alternativas nem possibilidades de denúncia de situações estarrecedoras, como plantio de cana em um lago ou o sobrevoos para “pulverização” de uma lavoura de eucalipto. Esta seria uma questão a ser refletida com profundidade no CEFFA, em termos de possibilidade de ação política coletiva, por exemplo. Desse modo, é demonstrada uma concepção de adaptação dos sujeitos, relacionada à qualificação para o mercado de trabalho (ADORNO, 1995b; GRUSCHKA, 2020; DUCI, 2019).

As narrativas evidenciam que há elementos conflitantes entre os objetivos preconizados pelo CEFFA, as idealizações colocadas pelos monitores e o que se efetiva em termos de prática pedagógica, explicitada na descrição dos estudantes.

4.5 ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE O ITEM “OBJETIVOS” DO PPP E AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS

Ao expormos os objetivos do PPP verificamos o direcionamento das finalidades educativas para a integração dos sujeitos ao meio rural, privilegiando a atividade produtiva num modelo capitalista, mas considerando o campo como um valor em si. Buscamos realizar, nesse tópico, uma síntese dos dados coletados, a fim de articular alguns pontos apresentados.

Os objetivos relacionados a aspectos pedagógicos colocam o aluno como protagonista do processo de busca pelo próprio conhecimento, promovendo a autonomia intelectual e criativa, o aprender a aprender e a relação entre a teoria e a prática, mediante instrumentos pedagógicos próprios à Pedagogia da Alternância. Esses instrumentos são reafirmados pelos monitores e pelos estudantes como algo positivo, com ressalvas.

Monitores enfatizam que o método da busca por conteúdo é mais importante do que a aprendizagem de conceitos distantes da realidade. Estudantes relatam maior interesse nos estudos, comparam a educação que recebem à escola convencional e concluem que a contextualização da aprendizagem é importante, pois não têm que lidar com excesso de informações, fato comum à escola convencional. Ainda assim os estudantes valorizam as notas, como em qualquer método pedagógico.

Questões presentes na avaliação dos próprios sujeitos apontam que a alternância entre tempos e espaços dificulta a sequência na aprendizagem de conteúdos importantes para a compreensão de conceitos teóricos, dificultando o desenvolvimento e ampliação da capacidade de abstração. Atividades teóricas propostas para a estadia não são realizadas, por existirem dúvidas e dificuldades entre os alunos. A relação entre teoria e prática é concebida como necessária, mas se traduz no sentido de ações pedagógicas relacionadas com o que é tangível, por vezes, sensorial, como ter que “ver” na realidade. Avaliamos que a práxis requer a compreensão de mediações complexas, conceituais, que requerem tempo de estudo e reflexão. Ao ponderarmos este aspecto ao desenvolvimento da autonomia intelectual e criativa e a continuidade de estudos posteriores, propostos enquanto objetivos do PPP, questionamos se o aluno tem condições de atingi-los apenas com a facilitação do processo pelos monitores e mediados pelos instrumentos pedagógicos disponíveis. A autoridade docente é secundarizada, em consonância com teorias pedagógicas que são propostas para embasar a Pedagogia da Alternância, mas consideramos que isso reafirma a ideologia neoliberal e dificulta a compreensão das múltiplas determinações dos fenômenos.

O objetivo do PPP relacionado à diversidade de formações básicas, pressupõe a aprendizagem das técnicas em agropecuária, fundamentais, de acordo com a proposta do curso profissionalizante. Os “cursinhos” e oficinas, conforme a narrativa dos sujeitos, proporcionam o conhecimento para os alunos desenvolverem atividades diversificadas. Os monitores citam exemplos de implementação de negócios bem-sucedidos a partir dessa aprendizagem. Os alunos citam a similaridade com os estágios, de acordo com a breve exposição teórica, para a “liberação”, no sentido de uma compreensão inicial para a execução das atividades. Os estudantes consideram uma boa preparação para o trabalho, pautada no desenvolvimento de habilidades, portanto, a Pedagogia das Competências embasa o processo educativo.

A interdisciplinaridade não consta nos objetivos do PPP, porém é citada e valorizada na literatura sobre a Pedagogia da Alternância, por isso compôs nosso roteiro de entrevista. Os monitores colocam que ela é necessária para a intersecção dos conhecimentos e alguns estudantes não a compreendem. A reflexão sobre a relação entre teoria e prática está subentendida na interdisciplinaridade, pois a disciplina técnica é passível de aplicabilidade de conhecimentos das diversas áreas, estando, portanto, a questão pragmática evidenciada. A citação dos alunos sobre a disciplina de Língua Portuguesa expressa esse fator, vista como importante para a realização de relatórios. Um dos monitores cita, no entanto, a dificuldade dos alunos na elaboração dos mesmos, fato que salienta a necessidade de estudos e leituras para a autonomia intelectual e criativa.

O pensamento crítico, promulgado em um dos objetivos, é pontuado pelos monitores como necessário para que os estudantes reflitam sobre a existência da alienação e exclusão no capitalismo e propõem o desenvolvimento de valores humanistas, em torno da coletividade, participação social, autonomia e respeito. Os estudantes trazem questionamentos importantes, como a falta de respeito, preconceito, alienação, desonestidade, individualismo, corrupção e uso irracional dos recursos naturais. O “ver-julgar-agir” é concebido como um procedimento para a compreensão dos aspectos cotidianos. A reflexão em torno de questões importantes demonstra a preocupação dos sujeitos e indícios de resistência nesse contexto. Mas a fonte das questões não é, necessariamente, a educação escolar, sim aspectos extrapedagógicos, como a mídia. Não há um direcionamento às raízes dos problemas, a socialização e conformação da práxis capitalista alienada, fato que recai na crítica à alunos e famílias, que parecem não atingir as expectativas dos monitores.

A relação entre família e escola é valorizada no cotidiano escolar, de acordo com a narrativa dos monitores, porém não há um objetivo proposto no PPP nesse sentido. Objetivos que se aproximam dessa questão refere-se à formação cultural dos estudantes e o estímulo à permanência dos jovens no campo. Há dificuldades na integração entre as instituições, devido a condições diversas: distância da residência em relação à escola, famílias residentes em cidades, trabalho dos pais ou dinâmica familiar desfavorável. Os monitores relacionam dificuldades de efetivação da Pedagogia da Alternância ao despreparo das famílias em relação aos instrumentos pedagógicos e assinalam que em contextos familiares adequados há um melhor aproveitamento dos jovens. Os educadores parecem não considerar a diversidade familiar, em sentido sociológico.

As famílias que utilizam recursos provenientes das empresas de “pacotes”, que consistem em sementes, agrotóxicos e fertilizantes químicos, dificultam que objetivos do PPP propostos em torno de sustentabilidade ambiental e projetos sustentáveis sejam atingidos. Estes objetivos subentendem um compromisso individual com a sustentabilidade, sem levar em conta a realidade concreta, como a agricultura convencional, o avanço do agronegócio e a degradação ambiental provocados por estas práticas. A racionalidade instrumental, a produção para o mercado, a hegemonia da forma mercadoria nas relações sociais e os aspectos relacionados à tecnologia como sistema político que integra os sujeitos no capitalismo, devem ser considerados na interpretação sobre a adesão das famílias à lógica industrial.

Objetivos do PPP em torno da atividade no setor agropecuário, atuação dos sujeitos no meio, desenvolvimento do campo e melhoria da qualidade de vida, conforme o potencial econômico na região e realização de trabalhos na agroindústria, estão articulados com a qualificação profissional e desenvolvimento de capacidades técnicas, em sentido pragmático. As habilidades ressaltadas nos objetivos do PPP referem-se à: gestão, empreendedorismo, formações profissionais básicas, planejamento e execução de projetos. A concepção de competência embasa o direcionamento ao mercado de trabalho, fato que caracteriza adaptação e não autonomia. Os monitores ressaltam que egressos bem-sucedidos como extensionistas ou empreendedores são exemplos de efetivação da Pedagogia da Alternância. Estudantes reafirmam que a convivência democrática e relações interpessoais respeitadas durante as sessões do CEFFA, no processo de auto-organização, acabam sendo valorizadas enquanto habilidades relacionadas à flexibilidade para gerenciamento de pessoas. Tratando-se de um curso técnico profissionalizante são objetivos plausíveis, mas criticamos no sentido de ir às raízes dessas concepções e constatamos a penetração da ideologia neoliberal.

A concepção de capacitação de habilidades humanas, proposição de condições para o educando aprender a ser, aprender a conviver e aprimoramento do educando como pessoa humana, presente em objetivos do PPP, demonstra aspectos valorativos que extrapolam a educação para o trabalho. Monitores ressaltam a importância de formar pessoas melhores e podemos inferir que a avaliação das habilidades de convivência é considerada, pelos monitores, um instrumento que vai ao encontro dessa visão. As relações interpessoais no CEFFA são favoráveis a um ambiente aberto e reflexivo, no sentido de expor e elaborar conflitos, aspectos formativos, conforme as descrições de

monitores e alunos. Questões relacionados a autoridade podem ser reconsiderados, conforme já pontuamos. Os estudantes valorizam a experiência e a referência de vida dos monitores, parecem respeitar a relação de autoridade. As vivências democráticas no cotidiano escolar acabam direcionadas para a qualificação do mercado de trabalho, conforme já assinalamos.

Objetivos do PPP relacionados a aprender a fazer, desenvolvimento de projetos sustentáveis que possam ir além do aspecto agrícola, relação entre teoria e prática, desenvolvimento de habilidades científicas e técnicas têm relação com o projeto profissional do jovem. Este é um instrumento pedagógico direcionado à efetivação da ação do educando na realidade, visto pelos alunos como uma preparação para o mercado de trabalho e pelos monitores como um projeto importante para a realização de estudos aprofundados, que envolvem diagnóstico e possibilidade de efetuar-lo na prática. Os monitores enfatizam a necessidade de o estudante buscar o conhecimento e a relação entre teoria e prática evidencia-se nesse processo. Um estudante questiona o excesso de carga horária destinada a essa atividade. Os estudantes escolhem os temas, que podem ter a participação familiar ou não. As condições de desenvolvimento dos projetos dependem da articulação dos estudantes com os atores envolvidos, sendo a diversidade ressaltada pelos monitores e, possivelmente, norteadora da atuação profissional futura. Não há delimitações quanto ao aspecto ambiental, podendo ocorrer de acordo com práticas agrícolas convencionais.

Objetivos relacionados à participação coletiva dos sujeitos, como organizações sindicais, associações, cooperativas, grupos informais, desenvolvimento de projetos sustentáveis sociais, econômicos e culturais e preparação para a cidadania têm relação com um aprofundamento em estudos na área de Ciências Humanas. Há uma discrepância em relação aos objetivos do PPP relacionados a gerenciamento, empreendedorismo e habilidades humanas, que demonstram um viés neoliberal, individualista. A formação ético-política estaria associada aos movimentos sociais, fato que exige um embasamento epistemológico condizente com a necessidade da interpretação da realidade a crítica radical ao capitalismo.

Os objetivos expostos anteriormente têm relação com os objetivos de formação cultural e desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, pois a compreensão da realidade capitalista requer a reflexão sobre a perda das tradições, produção desenfreada de mercadorias, domínio da indústria cultural e a semiformação socializada. Entre os

alunos, há citação de exemplos sobre a valorização da cultura camponesa, de datas comemorativas relacionadas às questões rurais, importância da diversidade no cultivo de alimentos, preservação ambiental e ética na agroecologia. Diante do processo de colapso ambiental que a humanidade está vivenciando, esta reflexão deveria ir além dos movimentos do campo, pautadas em fundamentos sobre a práxis para o aprofundamento na interpretação sobre a realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos desenvolver esta pesquisa partindo da hipótese de que a consecução dos ideais emancipatórios da Pedagogia da Alternância é dificultada em função de uma base material e cultural que sustenta a práxis social capitalista alienada, que produz e reproduz concepções pedagógicas ideológicas e idealistas. Estas visões estão presentes em textos citados como fontes teóricas dessa vertente pedagógica, no Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo analisado e nas entrevistas realizadas com monitores e estudantes.

De acordo com o título deste trabalho *Entre a adaptação e a emancipação: uma análise dos ideais e práticas da Pedagogia da Alternância*, procuramos demonstrar a dialética dos polos adaptação e emancipação na prática pedagógica, cujas idealizações apontam finalidades emancipatórias e processos de resistência importantes, porém demonstram paradoxos na efetivação, em termos de práxis.

Partimos de reflexões sobre a Pedagogia da Alternância mediante seu histórico, instrumentos metodológicos, princípios e fundamentos. A escolarização relacionada à vida e ao trabalho no campo impulsionou camponeses e apoiadores da igreja católica a criar uma metodologia diferenciada, que foi difundida pelo mundo e se constitui em um importante movimento pedagógico. O histórico francês demonstra a organização da prática pedagógica com instrumentos metodológicos que proporcionassem a alternância entre a escola e o meio socioprofissional, com discussões concomitantes a respeito dos conteúdos a serem oferecidos, estando clara a ênfase técnica e a formação geral diferenciada da educação oferecida em meios urbanos. A participação familiar era intrínseca à Pedagogia da Alternância desde o início, e o apoio governamental foi favorável à ampliação da experiência na França. A influência do movimento escolanovista e de educação popular de outros países e, posteriormente, do pragmatismo norte-americano, no contexto francês, foram determinantes para as diretrizes educativas.

A expansão dessa prática pedagógica se intensificou a partir da década de 1960, época em que a primeira experiência em alternância foi trazida para o Brasil, pela via italiana, que preconizava pelo caráter tecnicista. A organização de um movimento religioso filantrópico favoreceu a implementação e desenvolvimento das Escolas Família Agrícolas no estado do Espírito Santo e, posteriormente ampliados a outros estados. A vertente francesa foi iniciada em estados do Sul do Brasil e, atualmente, temos um

movimento pedagógico que reúne cerca de 230 CEFFAs (UNEFAB, 2019). As discussões teóricas no Brasil acompanham a diversidade de proposições fundamentadas no modelo europeu associando o pensamento de Paulo Freire ao cotidiano escolar, principalmente pelo uso de temas geradores.

Os contextos de início de implementação da Pedagogia da Alternância são diferenciados e obviamente cada país tem suas características. Na França a ênfase dada a empresas de agropecuária, o apoio governamental à ampliação de políticas públicas para toda a sociedade, no período entreguerras, em um espírito de reconstrução, aliado à valorização do trabalho rural, impulsionou as experiências em alternância. Além disso, não houve adesão geral à revolução verde. No Brasil, na década de 1960 estávamos na ditadura civil-militar, imperava a visão do desenvolvimentismo, em uma estrutura agrária desigual. A entrada de capital estrangeiro para a expansão industrial e um projeto de modernização no campo, com a participação de empresas transnacionais monopolistas, implicava em extensos monocultivos, característica que prevalece ainda hoje. A iniciativa de implementar a Pedagogia da Alternância no Brasil foi de um movimento religioso filantrópico e o apoio público foi tardio.

Sob o aspecto pedagógico, atualmente se discute sobre a necessidade de se manter os princípios da Pedagogia da Alternância relacionados à proposta original e as questões colocadas desde o início de sua implementação ainda exigem reflexões. A visão de que a experiência deveria ter primazia sobre o programa (GIMONET, 1999), por exemplo, é rebatida com a concepção dialética entre aspectos teóricos e empíricos (NOSELLA, 2012). A discussão sobre a necessidade de aprofundamento teórico, formação geral, vocacional, propedêutica, ou a qualificação profissional, técnica, de execução de atividades práticas, está em aberto. Essas questões são refletidas nos dados analisados. Os objetivos do Projeto Político Pedagógico direcionam a formação para a qualificação do profissional flexível. As entrevistas demonstram a importância de execução de atividades práticas, em sentido pragmático, e a formação geral é secundarizada. Ao refletirmos sobre a manutenção dos princípios da Pedagogia da Alternância, devemos ter clareza sobre o contexto histórico de surgimento no Brasil, de cerceamento de liberdade na educação, fato que dificultava uma visão crítica. Analisamos que, atualmente, os princípios poderiam ser refletidos em termos de ressignificação, de acordo com fundamentações direcionadas à emancipação e não volta às origens. A dialética entre teoria e realidade

empírica compõe a concepção de práxis que desenvolvemos ao longo da tese, de acordo com Vázquez (2007) e Adorno (1995a).

Questionamentos sobre a necessidade de o CEFFA direcionar o processo pedagógico à realidade local, com vistas ao desenvolvimento técnico e à ascensão socioeconômica dos agricultores em consonância com o sistema capitalista ou se deveria enfatizar uma postura crítica por meio da profunda reflexão sobre os determinantes e contradições da realidade, também estão no escopo (NOSELLA, 2012) da escola analisada e, de forma geral, da Pedagogia da Alternância. Os dados refletem essas contradições. O Projeto Político Pedagógico enfatiza aspectos relacionados ao empreendedorismo, gestão empresarial e perspectivas de desenvolvimento associadas à noção de progresso num sentido econômico burguês, de ascensão social. No mesmo documento, paradoxalmente, há proposições de cunho político, crítico e propostas de organização do trabalho em formas associativas. As narrativas dos monitores ressaltam a necessidade de aprendizagem da diversidade de técnicas e alguns estudantes reforçam a visão empresarial e de adequação ao mercado de trabalho. Avaliamos que se trata da dialética entre adaptação e emancipação (ADORNO, 1995b), pois há necessidade de um certo nível de adaptação dos sujeitos para se direcionarem na vida e sinais de resistência quando se propõe a organização coletiva e atuação política. De acordo com Adorno (1998) emancipação é um processo e é fundamental a transparência e reflexões teóricas sobre o grau de adaptação a que a Pedagogia da Alternância se proponha, caso considere inevitável, para o direcionamento à emancipação.

A questão da práxis foi desenvolvida nesta tese para refletirmos sobre as contradições da sociedade capitalista e a necessidade de clareza sobre o diagnóstico da realidade para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância. Tendo como base a visão marxiana de trabalho, entendido como regulação metabólica do homem com a natureza em sua dimensão universal, o histórico sobre a práxis (VÁZQUEZ, 2007) demonstra que a divisão entre trabalho manual e intelectual implica em visões utilitaristas da atividade humana. O conhecimento teórico para realização do trabalho de forma consciente pelo sujeito, a consciência filosófica sobre a práxis, passa, necessariamente, pela reflexão sobre a compreensão da configuração da forma particular de trabalho atual, estranhado e fragmentado.

Por isso Adorno (1995a) enfatiza que devemos considerar os aspectos subjetivos do objeto e a objetividade do sujeito e Zamora (2018) demonstra a coisificação real das

relações baseadas no dinheiro, decorrentes do domínio da forma mercadoria sobre os mais variados níveis da sociabilidade na sociedade capitalista. Portanto, a formação da consciência dos sujeitos ocorre em um contexto particular de ocultação da mediação social da práxis e de uma ruptura entre meios e fins, que não abarca aspectos éticos. A tecnologia enquanto sistema político determinante do modo de funcionamento social (MARCUSE, 1999) também deve ser refletida, até para o entendimento dos motivos que levam agricultores familiares a aderirem aos “pacotes” das grandes empresas.

Ressaltamos a proposição de Adorno (1995a) sobre a relação entre teoria e práxis, compreendida como polos de um processo dialético, que pressupõe mútuas mediações, e a necessidade da crítica para orientar a reflexão sobre a dialética entre o entendimento da realidade e a ação social. O potencial transformador, de existência de um “telos” prático da teoria, e sua consideração como um refúgio necessário de uma práxis social fragmentada, é condição fundamental para o entendimento da realidade e identificação dos obstáculos para a emancipação humana.

Constatamos que é necessário o aprofundamento epistemológico, político e ético em concepções críticas, pois a prática pedagógica que prioriza a qualificação profissional, dificulta experiências formativas. Há questionamentos dos sujeitos entrevistados sobre a práxis capitalista alienada, mas estes parecem apontar à aspectos individuais, não à estrutura social.

A ênfase nos instrumentos pedagógicos para garantir a alternância integrativa, de que os elementos da realidade sejam compreendidos teoricamente e estes embasem transformações no meio em que os sujeitos vivem, e aulas teóricas colocadas em um segundo plano, são questões pontuadas por alguns autores (GIMONET, 2007; NAWROSKI, 2010; PUIG-CALVÓ et al, 2019). O papel do monitor, de facilitador nesse contexto, e os estudantes como protagonistas na busca pelo conhecimento, são aspectos enfatizados para se manter os princípios da Pedagogia da Alternância. Essa visão tem relação com as fundamentações teóricas das denominadas pedagogias ativas e reflete o ecletismo epistemológico (OLIVEIRA, 2008; BEZERRA NETO, 1998). De acordo com as narrativas dos sujeitos e a análise do Projeto Político Pedagógico do Curso, a prática pedagógica é baseada na ação dos sujeitos, a reflexão é proporcionada pela busca de fundamentos teóricos pelos alunos e os aprofundamentos são feitos pelos monitores, quando necessário. A questão da temporalidade é tratada como um fator positivo, no sentido de ampliar a capacidade de contextualização da aprendizagem com a realidade,

em diferentes tempos-espacos. Porém há controversas sobre a necessidade de aprofundamento teórico e a ruptura da sequencia para a compreensao de conteudos. De acordo com nossas problematizacoes, procuramos analisar se há direcionamento da pratica pedagogica à reflexao ético-política e autorreflexao crítica.

Sobre esses aspectos trouxemos reflexoes sobre a importancia da mediação da autoridade docente (GRUSCHKA, 2009; FREUD, 1976; KUPFER, 1989; DUCI, 2019), sobre a Pedagogia Negativa (GRUSCHKA, 2009) e o sentido ético-político da temporalidade (MAIA, 2017) para pensarmos no processo de ensino-aprendizagem e a alternancia entre tempos e espacos. A autoridade na relacao pedagogica é importante para a formacao dos sujeitos, abarcando a dinamica pulsional e a relacao viva com o conhecimento que o educador pode proporcionar (FREUD, 1976, 1996; KUPFER, 1989). Considerando aspectos emocionais nessa relacao, por meio da concepcao psicanalitica, verificamos que a aprendizagem ocorre de acordo com reelaboracoes de conteudos inconscientes dos sujeitos, alunos e professores. A questao da autoridade deve ser compreendida como um vinculo respeitoso, não como se apresenta no senso comum, como autoritarismo, pois significa um processo de estruturacao da personalidade de crianças e adolescentes, sobre o qual adultos são responsáveis.

O docente tem experiencia e compreensao do conteudo e das finalidades educativas. A complexidade exige a mediação dos educadores por meio do ensino, não apenas pesquisas feitas pelo estudante, para que o processo seja educativo e formativo. Gruschka (2009) ressalta a intencionalidade do ato de educar, que pedagogias do aprender a aprender invertem, atribuindo a responsabilidade de conhecer ao individuo, à idealizacao dessas concepcoes pedagogicas positivas, que não criticam a estrutura social e a semiformacao socializada, fato que corrobora a manutencao do sistema e a adaptacao. O autor enfatiza que a pedagogia negativa é esclarecimento e requer o aprofundamento em leituras complexas para propiciar uma experiencia formativa e a reflexao autonoma.

Duci (2019) evidencia que a noção de autonomia entendida como o protagonismo do sujeito no processo educativo reforça a heteronomia, pois se descaracteriza a unidade dialética entre tradiçao e liberdade. Esta unidade dialética é caracterizada da seguinte maneira: a liberdade provém de uma relacao refletida com a lei, em que a obediência não ocorre por conta do costume, da puniçao ou de uma relacao idealizada com a autoridade, mas de uma decisao baseada na razao, de modo que a contradiçao entre obedecer e romper

a tradição é superada pela obediência livre. Ao se perder esse caráter dialético, se reduz a experiência formativa.

A mediação do docente deve ser valorizada para a conservação da tradição e o sentido de conhecer o mundo. Ao se apropriar do conhecimento o estudante se desprende da figura de autoridade. A educação escolar deve levar em consideração a existência de conflitos e paradoxos inerentes às relações humanas (DUCI, 2019). As entrevistas demonstram que há um espaço para a escuta, expressão e elaboração de sentimentos e emoções, favorecendo um processo formativo, de forma diferenciada das escolas públicas, em geral, portanto, sinal de resistência. A importância do papel de autoridade dos monitores e a atenção destes a questões emocionais, edipianas, deve ser considerada na mediação do cotidiano escolar. Concepções ingênuas de autonomia fortalecem a heteronomia. A ideia do aluno como construtor de sua própria aprendizagem, enquanto ideologia, contém um momento de verdade: que de fato, idealmente, os estudantes deveriam poder ser sujeitos de suas aprendizagens. Por isso o discurso é sedutor, porém é um processo mais complexo do que atribuir responsabilidade da aprendizagem ao aluno em uma realidade em que a práxis danificada prevalece.

A questão da temporalidade vista sob enfoque ético-político favorece a memória e uma relação com o conhecimento que proporcione experiências formativas e reflexões críticas (MAIA, 2016). O ritmo no processo de ensino-aprendizagem e a relação com o passado, requer dessincronizações, que significa a criação de condições diferenciadas daquelas atividades cotidianas, alienadas, da realidade capitalista. A apreensão de conteúdos relevantes que a humanidade produziu, incluindo os conhecimentos relacionados à resistência dos povos oprimidos, requer o oferecimento destes por parte dos educadores, diálogo e pensamento reflexivo crítico. Tais conhecimentos de outras epistemologias se organizam em outras temporalidades, que não a burguesa. Isso exige a consideração do tempo cronológico, sua contabilização sistemática, e kairológico, que é o tempo social, que abrange a subjetividade, criatividade e abstração (MAIA, 2016). Sob este ponto de vista, a alternância entre tempos e espaços, de acordo com as narrativas dos sujeitos, tem ocorrido de forma utilitária, com maior preocupação com realização de atividades práticas do que com estudos teóricos. As aulas são vistas como enfadonhas e tarefas relacionadas a estudo, durante a estadia, são desconsideradas.

Ressaltamos que a relação com a realidade, de acordo com a pretensão de uma educação escolar contextualizada, preconizada pela Pedagogia da Alternância, deve ser

mediada pela reflexão sobre a práxis e sobre as formas de temporalidade que sua configuração particular impõe aos trabalhadores e estudantes. Questionamentos sobre as rupturas entre tempos-espacos e perdas de sequencia na aprendizagem de conteúdos surgiram nas entrevistas e destacamos os prejuízos em termos de desenvolvimento do pensamento abstrato. A Pedagogia da Alternância está se expandindo e inspira novas práticas na educação do campo, por meio de uma organização em temporalidades diferenciadas. Salientamos que a alternância tem contribuições visíveis no sentido de contextualização da prática pedagógica, mas que poderia avaliar possibilidades de trabalhar com conteúdos abstratos relacionados a práxis e refletir sobre a importância da autoridade docente para que os estudantes tenham melhor compreensão de conceitos e realizem atividades teóricas durante a estadia, considerando-a, também, como tempo de estudo.

A relação entre teoria e práxis deve ser problematizada no processo de investigação que se propõe no processo de alternância. Devemos refletir se o ponto de partida de problemas imediatos e sua relação com teorias possibilita o aprofundamento teórico ou se a forma como são utilizados os instrumentos metodológicos, como mediadores e a visão de monitor como facilitador não são limitantes. De acordo com nossa proposição de clareza do CEFFA sobre o processo de socialização na sociedade capitalista e configuração da subjetividade dos sujeitos em relações coisificadas, observamos que nas concepções expressas no Projeto Político Pedagógico e nas narrativas, embora pontuem alguns elementos de crítica e resistência, prevalece a naturalização da sociedade atual.

A concepção de autonomia, baseada em fundamentações teóricas acríticas e observada no Projeto Político Pedagógico do Curso e nas entrevistas, é compreendida de forma limitada, como capacidade de o aluno realizar pesquisas, conhecer sua realidade imediata e agir sobre a mesma. A visão de que a escola ofereça condições para que o sujeito interaja, se motive e estabeleça as relações com os saberes escolares, é a de facilitação e animação da prática pedagógica. A responsabilidade de efetivação desse processo é atribuída ao aluno. Acrescenta-se que isto deve ocorrer para uma inserção profissional realista, de acordo com as competências exigidas pela empresa (GIMONET, 2007), fato que subentende a relação entre trabalho e educação sob o ponto de vista de qualificação para o mercado, de modo flexível.

Adorno (1995b) enfatiza que a educação para a emancipação deve ser voltada para a autorreflexão crítica, contestação, resistência e crítica à semiformação. A necessidade de elaborar o passado, em sentido de compreensão da dinâmica pulsional contextualizada à estrutura social capitalista, sua frieza e tecnificação, são reflexões que devem ser promovidas pela educação escolar. A relação com o passado por via da rememoração dos fatos históricos sob a ótica dos vencidos (BENJAMIN, 1987) supõe um olhar sobre nós mesmos, enquanto gênero humano e sobre as determinações socio-históricas particulares, para a compreensão das injustiças institucionalizadas. Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico e as narrativas dos monitores verificamos a importância atribuída à cultura camponesa, como símbolo de resistência, com a valorização de tradições e costumes. Entre os alunos existe o respeito, mas o envolvimento é diferenciado. Há uma diversidade de sujeitos e de constituições familiares no CEFFA, independentemente do fato de ser uma escola do campo. Ainda assim, há alunos pertencentes à zona urbana, que são muito bem acolhidos, fato que amplia reflexões e experiências dos sujeitos. Os paradoxos presentes diante da padronização do comportamento e adaptação à sociedade capitalista, elementos extrapedagógicos, associados à produção da indústria cultural devem compor os estudos, pois a questão da identidade é importante, mas proposições de discussões mais amplas, relacionadas à humanidade, também são relevantes.

A cultura camponesa como um elemento de valorização dos sujeitos e a Pedagogia da Alternância concebida como uma prática pedagógica que possibilita a permanência no campo, evitando o êxodo rural, são aspectos presentes no Projeto Político Pedagógico e na narrativa dos monitores. Avaliamos que as condições concretas de existência possibilitam que os sujeitos fiquem ou não no campo, não a educação (BEZERRA NETO, 1998). A vida na zona rural teve melhorias, atribuídas a acesso a algumas políticas públicas, conforme enfatizou um dos monitores, por isso os sujeitos podem continuar a desenvolver atividades nesse contexto.

As condições em que se concretiza a Pedagogia da Alternância, na relação entre indivíduo e sociedade e seus aspectos particulares, mediante o modo de funcionamento da sociedade capitalista devem ser analisadas. O Projeto Político Pedagógico e as narrativas dos monitores demonstram objetivos da Pedagogia da Alternância atrelados às questões individuais, fato que demonstra o avanço do pensamento neoliberal, que atinge todos os âmbitos da sociedade brasileira e impõe a adaptação à práxis capitalista alienada, reafirmada pela Indústria Cultural e pela semiformação. Ao mesmo tempo, questões

relacionadas a formas de organização coletiva, como cooperativismo, associativismo e sindicalismo, enquanto oposição às práticas individualistas, são valorizadas, tanto no Projeto Político Pedagógico, quanto nas narrativas de estudantes e monitores e implicam em uma formação ético-política. São demonstrações das contradições inerentes à práxis social e expressam resistência. A Pedagogia da Alternância e a ação cotidiana dos monitores demonstram um potencial em termos de contextualização entre o que se ensina e questões relacionadas ao trabalho no campo. A visão de êxito no processo atribuído a uma boa colocação na sociedade, preconizado nas falas dos monitores e alunos, explicita um processo educacional aquém da crítica. Outro destaque necessário à narrativa dos monitores é a percepção do paradoxo de que o tipo de trabalho que os alunos enfrentarão no mercado é diferenciado da formação oferecida pelo CEFFA, em termos da base agroecológica. Portanto, a individualidade é questionada, mas a qualificação profissional é almejada, o que implica em adaptação e, ainda, se valoriza o sujeito empreendedor, símbolo da racionalidade neoliberal.

A consideração sobre o trabalho como princípio educativo sob o ponto de vista marxiano, de compreensão do estágio atual em que se encontra o processo produtivo e a possibilidade de a educação escolar desenvolver um processo pedagógico em que os sujeitos apreendam conceitos e formas complexas de conhecimento presentes na sociedade (KUENZER, 1999; SAVIANI, 2000), evidencia a necessidade de compreensão crítica da práxis capitalista alienada em seus processos particulares. Ressaltamos que a visão da Teoria Crítica da Sociedade implica em diagnosticar a realidade, compreender os obstáculos à emancipação e orientar-se nesse sentido, negando a estrutura capitalista e não reproduzindo a mesma. Ou seja, o conhecimento deve estar articulado, dialeticamente, à reflexão sobre meios e fins, aos aspectos éticos. A relação entre trabalho e educação, de forma contextualizada, se daria por essa via. Concepções de trabalho como princípio educativo presentes na Pedagogia da Alternância consideram que este esteja associado à resolução de questões cotidianas, fato que reduz o entendimento da concepção de trabalho em Marx. A ideia de trabalhador flexível, decorrente do processo de organização e gestão do trabalho está associada à ideologia neoliberal, acompanhada pela evidente perda de direitos trabalhistas (KUENZER, 1999), concepções individualistas de sociedade, precarização das relações de trabalho etc. A consequência dessa visão é que a educação escolar se volta para a formação de sujeitos polivalentes, aqueles preparados para a execução de diversas tarefas, sem aprofundamento teórico sobre as questões. São

pressupostos do toyotismo presentes na escola por meio da Pedagogia das Competências, implícitas nos objetivos do Projeto Político Pedagógico. Consideramos que é uma questão importante pensarmos em processos de auto-organização escolar e atividades pedagógicas que favorecem o vínculo comunitário para experiências democráticas, mas isso é diferente do conceito de trabalho como princípio educativo.

A estrutura fundiária brasileira e a produção industrial de commodities demonstra um alto nível de conhecimento empregado na fabricação de máquinas que utilizam inteligência artificial, uso de tecnologias para o desenvolvimento de sementes, fertilizantes e agrotóxicos. A produção desses saberes é patenteada, e somente grandes empresas globais os detêm (DOWBOR, 2017). A participação do trabalhador se torna supérflua, o indivíduo se constitui em um apêndice no modo produtivo, ora operando máquinas, ora reproduzindo os manuais das empresas. Conhecimentos relacionados à biotecnologia na produção de alimentos saudáveis, como os orgânicos e arranjos agroflorestais, também exigem um aprofundamento de estudo teórico. De acordo com o relato de um monitor a produção de defensivos biológicos pode ser desenvolvida pelos próprios agricultores, por exemplo, mas eles preferem comprá-los a um custo elevado. A consideração da tecnologia como sistema que opera politicamente e a dominação da forma mercadoria nas relações sociais devem nortear a reflexão sobre os paradoxos da realidade (MARCUSE, 1999). O capital opera para a reprodução e as empresas do agronegócio e o monopólio tendem a expandir o domínio, ainda mais na fase financeira, retroalimentando a racionalidade tecnológica. Por isso é necessária a discussão ético-filosófica sobre a técnica, a crítica ao seu uso instrumental e ao posicionamento idealista de que ela é neutra.

A degradação ambiental é evidente e o aquecimento global decorrente do desmatamento e da produção industrial está em curso (DANOWSKI, 2012). Os biomas brasileiros podem atingir os “[...] chamados *“tipping points”*, ou pontos de não retorno, em que certas alterações retroalimentam outras, gerando efeitos não lineares em grande escala e comportamentos *“catastróficos”*, no sentido matemático do termo” (DANOWSKI, 2012, p. 2). As situações de risco decorrentes de ondas de calor, secas, enchentes, elevação do nível do mar, morte de insetos polinizadores, alteração da biodiversidade, entre outros, obviamente, têm impactos na agricultura e na produção de alimentos e as consequências sociais e políticas devem ser debatidas. Não existe

consenso, na população em geral, sobre a gravidade da situação e estamos em uma crise civilizacional.

A visão de educação ambiental e desenvolvimento sustentável, concebida de forma ingênua, otimista, não é suficiente para lidar com a ameaça à nossa própria existência que a “civilização” causou, diante do esgotamento dos recursos naturais e impossibilidade de tratar tanto resíduo industrial. O discurso político da “igualdade” ainda se refere ao crescimento econômico dos países, inclusão dos sujeitos pelo consumo, sem abrir mão dos confortos ligados à tecnologia (DANOWSKI, 2012). Essa é uma demonstração da dialética entre civilização e barbárie (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Cabe a reflexão de educadores, técnicos e agricultores se devem reproduzir a mesma lógica.

O debate entre especialistas é controverso. Há os que acreditam que novas tecnologias permitam lidar com as adversidades atuais, numa repetição de uma antiga crença de emancipação pela técnica, sem abrir mão da continuidade da produção irrefreável. O comportamento tautológico, de repetição das ações baseadas “cientificamente”, a crença de domínio total sobre a natureza, demonstra a racionalidade instrumental e a ciência enquanto mito, pois não nos salvará dos graves problemas criados por nós mesmos (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Estes discursos podem estar presentes tanto entre os negacionistas das mudanças climáticas, quanto entre “otimistas” que vislumbram um equilíbrio possível nessa insanidade. O capitalismo pretende solucionar a questão mantendo a aparência de que esse resguardo será para todos, mas sabemos que uma ínfima parte da população desfruta dos “benefícios” propostos por esse sistema. A desigualdade, a fome, as condições de miséria e de exploração extremas para a manutenção desse processo devem ser questionadas (DANOWSKI, 2012).

A realidade extrapedagógica da educação do campo inclui a iminente catástrofe ecológica provocada pelo modelo de exploração industrial, da agricultura mecanizada e ampliada pela biotecnologia. Objetivos do Projeto Político Pedagógico (MEPES, 2018) em torno da sustentabilidade e preparação para atuação em agroindústrias e narrativas relacionadas a manejos sustentáveis e agroecologia demonstram os paradoxos da práxis capitalista. A “disputa” de recursos naturais no campo, principalmente os hídricos, de acordo com os dados das entrevistas, entre o agronegócio e as pequenas propriedades, demonstram a insensatez da lógica produtivista e a necessidade de uma educação para o

trabalho no campo considerar as contradições entre a manutenção do atual modo de produção e a sobrevivência do planeta.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico de curso analisado (MEPES, 2018), a exploração dos recursos naturais ocorre de forma desenfreada e a concentração de terras é injusta e desigual, relacionando agronegócio e agricultura familiar.

No início da colonização europeia no século XVI, quase 90% do território capixaba era coberto pela mata atlântica. Com a ocupação do território a vegetação nativa cedeu lugar às culturas, especialmente o cultivo do café. Em virtude das sucessivas crises do café, as lavouras foram substituídas por pastagens. A partir dos anos de 1960, intensificou-se a exploração madeireira, a implantação de grandes projetos industriais e os cultivos de monocultura que agravam a devastação de grande parte da mata atlântica, que atualmente encontra-se restrita a cerca de 8% de cobertura original e remanescentes (Atlas de Agroecossistemas do Espírito Santo apud MEPES, 2018, p. 4).

Os dados demonstram a degradação do bioma Mata Atlântica e a disputa pelo espaço e recursos naturais. O Projeto Político Pedagógico e as narrativas dos sujeitos vislumbram formas alternativas à monocultura. A agroecologia, citada por monitores e estudantes, é uma tecnologia de produção de alimentos, de origem vegetal e animal, que visa congrega aspectos éticos, sociais, políticos, ambientais, energéticos e culturais, para a produção em grande escala para garantia de soberania alimentar, em que “[...] a proteção à biodiversidade é axiomática” (MACHADO; MACHADO FILHO, 2014, p. 37). O compromisso com formas de produção e organização coletiva e alternativas relacionadas à “[...] tecnologias limpas” (MACHADO; MACHADO FILHO, 2014, p. 37), inclui reflexões sobre a fundamentação epistemológica da Pedagogia da Alternância.

A crítica radical ao capitalismo, no sentido de buscar as raízes da condição de barbárie perpetuada pela racionalidade instrumental deve embasar a educação escolar direcionada à emancipação. Nossa pesquisa procurou apresentar embasamentos epistemológicos para o aprofundamento da análise crítica, de contestação e resistência ao obscurantismo, característico da ideologia capitalista. Paradoxos constatados nos dados coletados demonstram as contradições da própria realidade, portanto, devem ser desvelados e não reafirmados por meio de concepções que não os apontam.

Ao partirmos da hipótese de que a consecução dos ideais emancipatórios da Pedagogia da Alternância é dificultada em função de uma base material e cultural que sustenta a práxis social capitalista alienada, que produz e reproduz concepções pedagógicas ideológicas e idealistas, pudemos constatar elementos de adaptação e de

resistência, por meio dos dados obtidos. Destacamos aspectos dialéticos da Pedagogia da Alternância. Há evidências de adaptação dos sujeitos, utilitarismo das ações e ênfase na qualificação profissional, em um viés neoliberal. Também constatamos a idealização de emancipação, vivências democráticas na auto-organização dos estudantes, organização de associações, participação familiar no cotidiano escolar, produção agroecológica, escuta a aspectos emocionais, relações interpessoais reflexivas e experiências dos estudantes em sindicatos rurais e movimentos sociais do campo, apontando a possibilidade de politização. Portanto, a autorreflexão, a educação política e o aprofundamento em teorias críticas para a análise da práxis capitalista alienada, que possibilitem o diagnóstico sobre os obstáculos à emancipação, foram aspectos destacados neste trabalho. Tal diagnóstico deve estar alinhado a uma visão de não neutralidade, para a compreensão da sociedade de classes e unidade com a classe dominada, portanto, não conformação com a organização estrutural do capitalismo (HORKHEIMER, 1987).

Nossa proposição de contribuição com o debate crítico sobre a Pedagogia da Alternância limitou-se a um estudo de caso que demonstrasse contradições relacionadas ao contexto mais amplo. Por isso consideramos que pesquisas relativas a educação pública do campo, educação política e formas de organização coletiva, como associativismo e cooperativismo, integradas a essa prática pedagógica dos camponeses, poderiam ampliar a discussão em torno da educação e emancipação.

6 REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Palavras e sinais**. Modelos Críticos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995a.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995b.
- ADORNO, T. W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, G; ADORNO, **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.
- ADORNO, Theodor W. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- ADORNO, T.W. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L.A.C.N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- AECOFABA. **História da AECOFABA**. Bahia, 1979. Disponível em <<http://aecofaba.com.br/historia>>. Acesso em 3 de setembro de 2020.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.
- ANDRADE, D. M. **A Pedagogia da Alternância no Brasil e seus fundamentos**. 2017. 62fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.
- ANDRADES, T.O.; GANIMI, R.N. Revolução verde e a apropriação capitalista. **CES Revista**, Juiz de Fora, MG, v.21, 2007.
- ANTUNES, L.C. **A formação de educadores para a pedagogia da alternância no Brasil nos movimentos italiano e francês: limitações e possibilidades**. Dissertação (Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em desenvolvimento regional. Pato Branco, PR, 2016.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2015.
- ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BEGNAMI, J.B. A pedagogia da alternância tensionada em seus referenciais teóricos. In: FOERSTE, E.; PUIG-CALVÓ, P.; GERKE, J.; CALIARI, R. (Orgs.). **Pedagogia da**

alternância: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios. Curitiba: Appris, 2019a.

BEGNAMI, J.B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo:** possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019b.

BEGNAMI, J.B.; DE BURGHGRAVE, T. **Posfácio de atualização.** In: NOSELLA, P. **Educação no campo:** origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

BENÍCIO, J.D. Estudo sobre o custo aluno das escolas do campo com a pedagogia da alternância no Brasil. **Anais da I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância no Brasil & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Salvador, BA, 2019.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política,** trad. S.P. Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1987a.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política,** trad. Sergio Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política.** trad. Sérgio Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1987c.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil.** Tese (Doutorado). 2003. 233 fls. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas.

BEZERRA NETO, L. **Sem terra aprende e ensina:** um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - 1979-1998. 1998. 161 fls. Dissertação. (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas.

BEZERRA NETO, L.; SANTOS, F.R. Estado, educação e tecnocracia na ditadura civil-militar brasileira. **Revista HISTEDBR,** n.40, p. 113-125, Campinas, dez. 2010.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDIN, R. **A aproximação da pedagogia da alternância com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação.** Dissertação de mestrado, 2014. 111 fls. Programa de pós-graduação em desenvolvimento regional. Pato Branco: UTFPR, 2014.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 10 de maio de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNB/CEB nº 36/2001 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Diário Oficial da União, 5 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (CNE). Educação do Campo: Marcos Legais. **Parecer CNE/CEB No 1 de 02 de fevereiro de 2006**. Brasília, DF: SECADI, 2012a.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). **Edital de seleção XXX/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC – Licenciaturas em Educação do Campo**, de 02 de Setembro de 2012. 2012b. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11126344-Edital-de-selecao-no-xxx-2012-sesu-setec-secadi-mec-de-de-de-2012-sesu-setec-secadi-mec.html>. Acessado em 27 de Julho de 2019.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 6**, de 20 de setembro de 2012. 2012c. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: Acesso em 04 de maio de 2020.

CALDART, R.S. Pedagogia do movimento. In: CALDART, ROSELI S. (Org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALIARI, R. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2013.

CALIARI, R. Um pouco da história, do significado e da presença da família camponesa na prática pedagógica em alternância: o caso da EFA de Olivânia. In: FOERSTE, E.; CALVÓ, P.P.; GERKE, J.; CALIARI, R. (orgs). **Pedagogia da Alternância – 50 anos em terras brasileiras: memórias, trajetórias e desafios**. Curitiba: Appris, 2019.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CECHINEL, A.; FONTANA, S.A.P.; GIUSTINA, K.P.; PEREIRA, A.S.; PRADO, S.S. **Estudo/Análise documental: uma revisão teórica e metodológica**. Criar Educação – PPGE – UNESC, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/Junho 2016.

COSTA, T.P. Entre os velhos e os novos pilares da Pedagogia da Alternância: estudo de caso da rede das escolas famílias agrícolas integradas do semiárido (REFAISA) no estado da Bahia. In: FOERSTE, E.; CALVÓ, P.P.; GERKE, J.; CALIARI, R. (orgs). **Pedagogia da Alternância – 50 anos em terras brasileiras: memórias, trajetórias e desafios**. Curitiba: Appris, 2019.

CRUZ, N. A. **A Práxis da Escola Família Agrícola**: continuidades e permanências na vida de egressos camponeses. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, MT, 2014.

CUNHA, A.G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

DANOWSKY, D. O hiper-realismo das mudanças climáticas e as várias faces do negacionismo. **Sopro** 70. Editora Cultura e Barbárie. Abril, 2012. Disponível em: <http://www.culturaebarbarie.org>.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Edições Melhoramento, 1978.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo**: Por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.** (online), n. 18, pp. 35-40, 2001.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUCI, J.R. **Metamorfoses da autoridade**: do professor ao algoritmo. Tese (Doutorado), Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2019.

EHRENBERG, A. **O culto da performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. Aparecida: Ideias Et Letras, 2010.

ESTEVAM, D.O. **Casa familiar rural**: a formação com base na pedagogia da alternância em Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, 2001.

FEREIRA, M.; BATISTÃO, M.; BATISTÃO, M.; PIO, C. Diretrizes curriculares para o ensino médio e educação profissional: alguns apontamentos. In: **Didática e Prática de Ensino na Relação com a Sociedade**. Fortaleza, CE, 2014. Acesso em 20 de agosto de 2020.

FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, V. M. R.; ARCO-VERDE, Y. F de S. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Revista Educar**, Curitiba, nº 17, p. 63-78. Editora da UFPR, 2001.

FLECK, A. Resignação? Práxis e política na teoria crítica tardia de Theodor W. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 138, p. 467-490, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREITAS, V. Indústria cultural: o empobrecimento narcísico da subjetividade. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 112, p. 332-344, 2005.

FREUD, S. O mal estar na civilização. In: FREUD, S. **Obras completas**. Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Sobre a psicologia escolar. In: FREUD, S. **Obras completas**. Volume XII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FROSSARD, A. C. **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). Tese (doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inovação Agropecuária, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

FUNACI. **História da FUNACI**. Teresina, PI, 2016. Disponível em <https://arquidiocesedeteresina.org.br>. Acesso em 28 de maio de 2020.

GADOTTI, M. **Estado e educação popular: desafios de uma política nacional**. Seminário sobre Política de Educação Popular; 16 set 2013. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Articulação Social da Presidência da República, 2013. Disponível em: <participa.br>. Acesso em 20 de julho de 2020.

GERKE, J.; FOERSTE, E. A pesquisa na formação por alternância: desvelando caminhos e cunhando utopias possíveis. In: FOERSTE, E.; CALVÓ, P.P.; GERKE, J.; CALIARI, R. (orgs). **Pedagogia da Alternância – 50 anos em terras brasileiras: memórias, trajetórias e desafios**. Curitiba: Appris, 2019.

GERKE, J.; PUIG-CALVÓ, P.; SALARINI, J.A. Formação de jovens por alternância: pesquisa dos seus impactos quali-quantitativos nos CAFFAS. In: BENÍSIO, J. D.; COSTA, T. P. (orgs.). **Anais do I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Salvador, Bahia, Brasil: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. UNEFAB, 2019

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: **Anais do Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOMES, L.R. Hermenêutica objetiva e pesquisa empírica em educação: a experiência com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 351-367, jun./ago., 2017.

GRUSCHKA, A. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (Orgs.) **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

GRUSCHKA, A. Pedagogia Negativa como Crítica da Pedagogia. Trad. Francisco Cock Fontanella e Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Experiência Formativa & Educação**. São Paulo: Nankin, 2009.

GRUSCHKA, A. Adeus Pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. In: LASTÓRIA, L. A. N.; et. al. (Orgs.). **Teoria Crítica: escritos sobre educação**. Contribuições do Brasil e Alemanha. São Paulo: Nankin, 2015.

GRUSCHKA, A. **Frieza burguesa e educação**: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GRUSCHKA, A. Neoliberalismo, reforma educacional, semiformação. **Revista eletrônica de educação**. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação de Educação, v. 14, 2020.

HARVEY, D. A Transformação Político-Econômica do Capitalismo do Final do séc. XX. In: HARVEY, D. A. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HORKHEIMER, M. ADORNO, T.W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M. **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1987.

JAGUARIBE, H.; FURTADO, C. **Brasil, tempos modernos**. Ed. Paz e Terra: São Paulo, 1977.

JAPIASSU, H; MARCONDES, D. **Dicionário de filosofia**. Zahar: Rio de Janeiro, 2001.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2005.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, volume 19, n. 63, ago, 1998.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, A.; GRABOWSK, G. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **HOLOS**, n. 32, Vol. 6. Rio Grande do Norte, p. 22-32, 2016.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia do trabalho na acumulação flexível**: os processos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” como uma nova forma de dualidade estrutural. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <senac.br/BTS/311/boltec311c.htm>. Acesso em 03 de outubro de 2020.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação**. São Paulo: Scipione, 1989.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LARROSSA, J. Notas sobre experiência e o saber de experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIMA, H. **A pedagogia da alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná**: uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional. 2013. 140fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

LOWY, M. **A teoria da revolução no jovem Marx**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUEDEMANN, C.S. **Anton Makarenko**: vida e obra: a Pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MACHADO, L.C.; MACHADO FILHO, L.C. **Dialética da agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MACHADO, R. A fenomenologia como fundamento filosófico da Pedagogia Libertadora: uma análise histórico-crítica da teoria de Paulo Freire. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 2, p. 292-320, 2019.

MAIA, A. F. Aceleração e Educação: reflexões pontuais sobre a temporalidade na Escola. **Revista Eletrônica de Educação** (UFSCar). v. 11 n. 2, p. 368-383, 2017.

MAIA, A. F. O Tempo e a Gestão Escolar: elementos de uma análise a partir da Teoria Crítica. **Política e Gestão Educacional** (online). Araraquara: v. 20, n. 3, 2016.

MARCUSE, H. Algumas Implicações Sociais da Tecnologia Moderna. In: KELLNER, Douglas (Org.). **Tecnologia, Guerra e Fascismo**: coletânea de artigos de Herbert Marcuse. São Paulo: UNESP, 1999.

MARCUSE, H. **Eros e Civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARCUSE, H. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARQUES, R. **Dicionário breve de pedagogia**. Portugal: Editora Presença, 2000.

MARTÍNEZ, C. R. El sentido del tiempo en las prácticas escolares. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49/1, p. 1-10, 2009.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. Exposição nas Seções dos Dias 10 e 17 de Agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT. In: LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011a.

MARX, K. Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. In: LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011a.

MARX, K. **A sagrada família, ou, A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, K. **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MENEZES NETO, A. J. Omnilateralidade e a educação dos trabalhadores. In: PALUDO, C. **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014.

MEPES. Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária - Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio. Espírito Santo, 2018.

MIRANDA, A.F.M. **Educação do campo**: a materialização da Pedagogia da Alternância no campus rural de Marabá – CRMB do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP. Ribeirão preto, 2019.

MOLINA, M.; ANTUNES-ROCHA, I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, 2014.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MST. **Caderno de Educação**, n. 13, Caderno de Educação Edição Especial. Dossiê MST – Escola. Documentos e Estudos – 1990/2001. Veranópolis: ITERRA, 2005. 263 p.

MUNARIN, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em 20 de março de 2021.

NAWROSKI, A. **Aproximações entre a Escola Nova e a pedagogia da alternância**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. 154 f. Programa de Educação. UFSC, Florianópolis, SC. Biblioteca Depositária: BU.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NOSELLA, P. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

NOSELLA, P. A pedagogia da alternância no Espírito Santo (MEPES): proposta para avaliação de cinquenta anos de prática. In: FOERST, E.; CALVÓ, P.P.; GERKE, J.; CALIARI, R. (orgs). **Pedagogia da Alternância – 50 anos em terras brasileiras**: memórias, trajetórias e desafios. Curitiba: Appris, 2019.

NÓVOA, A. História da educação: Percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, 4 (XIV): 417-434, 1996.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. São Paulo: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, M.A. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo**: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós-Moderno. Tese (Doutorado em Educação). 2008. 481 fls. UFPR, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba.

PACHECO, L.M.D. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural em Frederico Westphalen**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2010.

PESSOTTI, A. L. **A Escola da Família Agrícola**: uma alternativa para o meio rural. Dissertação (Mestrado em educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Fundação Getúlio Vargas, 1975, 194 p.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: TRIOM, 2003.

PUCCI, B. Anotações sobre Teoria e Práxis educativa. In: Bruno Pucci; Pedro Goergen; Renato Franco. (Orgs.). **Dialética Negativa, Estética e Educação**. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 141-153.

PUIG-CALVÓ, P.; GARCIA-MADRIRRODRIGA, R. La alternancia: un sistema educativo en constante evolución. Contribución al desarrollo de las personas y los territorios. In: FOERST, E.; PUIG CALVÓ, P.; GERKE, J.; CALIARI, R. (Orgs). **Pedagogia da alternância**: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios. Curitiba: Appris, 2019.

QUEIROZ, J.B.P. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil**. Ensino Médio e Educação Profissional. Tese de doutorado em sociologia da Educação da Universidade de Brasília. Brasília, Março de 2004. 210p.

RANIERI, J. **Alienação e estranhamento**: a atualidade de Marx na crítica contemporânea do capital. III Conferência Internacional La Obra de Carlos Marx y los desafíos del Siglo XXI, 2006. Disponível em:

<https://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso06/conf3_ranieri.pdf> Acesso em 20/12/20.

RIBEIRO, M. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42. Rio de Janeiro, set./dez. 2009.

ROCHA, M.I.; LEAL, A.A.A.; MARTINS, M.F.; SANTOS, G. Formação em alternância: a construção conceitual a partir da prática no curso de licenciatura em educação do campo da UFMG. In: FOERST, E.; PUIG CALVÓ, P.; GERKE, J.; CALIARI, R. (Orgs). **Pedagogia da alternância: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios**. Curitiba: Appris, 2019.

RODRIGUES, A. S.; MENEZES, R.J.; ALVES, K.C. Nota crítica aos sete saberes necessários à educação do futuro: um estudo à luz da crítica marxista. **Revista eletrônica arma da crítica**. n. 4, p.204-224, 2012.

SAMPAIO JÚNIOR, L.H. **A escola e as tecnologias digitais: aspectos políticos e ideológicos em teses de doutorado a partir da teoria crítica da tecnologia**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). 2020. 119 fls. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, São Paulo.

SANTOS, C.A.; KOLLING, E.J.; ROCHA, E.N.; MOLINA, M.; CALDART, R.S. **Dossiê educação do campo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, L.C; SANTOS, E.M.M. A questão da epistemologia na investigação científica. **TECBAHIA – Revista Baiana de Tecnologia**. Camaçari/BA, vol. 19, n. 23, maio/dez 2004.

SANTOS, N.R.C. **Educação do campo e alternância: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica/Pará**. Tese (Doutorado em Educação). 2006. 402 fls. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J.; et al (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, P.L. **Minima moralia e educação: reflexões sobre a formação humana na educação rural**. Tese (Doutorado em Educação Social) 2006. 284 fls. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2006.

SOUSA, S. S. **Casa Familiar Rural: um estudo da Pedagogia da Alternância na perspectiva da Educação Popular** 20/03/2018. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO). 2018. 118 fls. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Biblioteca Paulo Freire, Belém, PA.

TELAU, R. **Ensinar, Incentivar, Mediar: dilemas nas formas de pensar, sentir e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem**. 2015. 179fls.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

TORMES, J.R.; MONTEIRO, L.; SIMPLÍCIO, L.C. **Estudo de caso**: uma metodologia para pesquisas educacionais. *Ensaio Pedagógico*, Sorocaba/SP. vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.18-25.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**. Campinas: Ed. Unicamp, 2010.

UNEFAB – UNIÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Histórico das escolas família agrícola**. 2017. Disponível em: <http://unefab.org.br/home/historico.htm>> Acesso em 02 de março de 2019.

UNEFAB. Caderno de apresentação da conferência nacional da pedagogia da alternância do Brasil – 50 anos. In: UNEFAB. **União das escolas famílias agrícolas do Brasil**. Salvador, 2019.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 1.ed. São Paulo: CLACSO - Expressão Popular, 2007.

VERGUTZ, C.L.B.; CAVALCANTE, L.O.H. As aprendizagens na pedagogia da alternância e na educação do campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.371-390, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 12 out de 2016.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WIGGERSHAUS, R. **A escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ZAMBERLAN, S. **Prefácio**. In: FOERST, E.; CALVÓ, P.P.; GERKE, J.; CALIARI, R. (orgs). *Pedagogia da Alternância – 50 anos em terras brasileiras: memórias, trajetórias e desafios*. Curitiba: Appris, 2019.

ZAMORA, J.A. Crisis, crítica y praxis: una aproximación desde la teoría crítica. In: ECHANDÍA, C.L.; VOMMARO, P.; UGARRIZA, X.I. **Indocilidad reflexiva**: el pensamiento crítico como forma de creación y resistencia. – Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas: CLACSO Magistério, 2018.