

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARIANA – UFSC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**O TRABALHO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CASA FAMILIAR  
RURAL DE PATO BRANCO – PR**

**FLORIANÓPOLIS  
2010**



**GLADEMIR ALVES TRINDADE**

**O TRABALHO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CASA FAMILIAR  
RURAL DE PATO BRANCO – PR**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito final para a obtenção do título de mestre em educação, na linha Trabalho e Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Célia Regina Vendramini.

**FLORIANÓPOLIS  
2010**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

T833t Trindade, Glademir Alves

O trabalho e a pedagogia da alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR [dissertação] / Glademir Alves Trindade ; orientadora, Célia Regina Vendramini. - Florianópolis, SC, 2010.

120 p.: il., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Casa Familiar Rural de Pato Branco, PR. 2. Educação. 3. Educação rural - Pato Branco (PR). 4. Trabalho - Pato Branco (PR). I. Vendramini, Celia Regina. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

**GLADEMIR ALVES TRINDADE**

**O TRABALHO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CASA FAMILIAR  
RURAL DE PATO BRANCO – PR**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Trabalho e Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Universidade Federal de Santa Catarina  
Dissertação defendida em 19 de julho de 2010.

**BANCA EXAMINADORA**

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Célia Regina Vendramini – UFSC

Examinador: Dr. Francisco José Montório Sobral – IFC

Examinadora: Dr<sup>a</sup> Bernardete Wrublevski Aued – UFSC

Suplente: Dr<sup>a</sup> Patrícia Laura Toriglia – UFSC

**FLORIANÓPOLIS  
2010**



## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Célia Regina Vendramini, pela autenticidade e ternura com que me orientou. Orientação que se constituiu num movimento de intensa aprendizagem e estímulo incondicional ao estudo e à busca da radicalidade, tão necessária e ao mesmo tempo tão desprezada nestes tempos tomados pela pós-modernidade.

Aos meus familiares pelo apoio e incentivo, apesar da distância e solidão que muitas vezes nos afligiu durante estes dois anos de afastamento, em que dediquei integralmente ao curso e desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

Agradeço também à coordenação, professores (as), monitores (as), familiares e alunos da Casa Familiar Rural de Pato Branco – PR, pela receptividade e colaboração com o nosso trabalho de pesquisa.

Aos companheiros do TMT (Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho) e do CEPAD (Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional), cujas discussões e questionamentos enriqueceram o nosso trabalho.

À professora Dr<sup>a</sup> Bernardete Wrublewski Aued e ao professor Dr. Francisco José Montório Sobral, pelas valorosas sugestões e questionamentos no exame de qualificação e defesa do nosso trabalho.

Aos professores da linha Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação.





## POEMA DE CIRCUNSTÂNCIAS

Mario Quintana

Onde estão os meus verdes?  
Os meus azuis?  
O arranha-céu comeu!  
E ainda falam nos mastodontes, nos brontossauros, nos  
Tiranossauros.  
Que mais sei eu...  
Os verdadeiros monstros, os Papões são eles, os arranha-céus!  
Daqui  
Do fundo  
Das suas goelas.  
Só vemos o céu, estreitamente, através de suas gargantas  
Ressecas.  
Para que lhes serviu beberem tanta luz?!  
Defronte  
À janela onde trabalho  
Há uma grande arvore...  
Mas já estão gestando um monstro de permeio!  
Sim, uma grande arvore...  
Enquanto há verde,  
Pastai, pastai olhos meus...  
Uma grande arvore muito verde...  
Ah! Todos os meus olhares são de adeus  
Como o ultimo olhar de um condenado.



## **Resumo**

Esta dissertação tem por objetivo analisar a relação que se estabelece entre o trabalho e a educação na Pedagogia da Alternância, adotada pelas Casas Familiares Rurais. Com base no materialismo histórico dialético, lançamos mão das categorias de Trabalho, Educação e Pedagogia da Alternância para identificar qual é a concepção que fundamenta a formação nas escolas que adotam a alternância e se esta possibilita uma real conexão entre o trabalho e o conteúdo do ensino. Questionamos se a formação é direcionada para o trabalho imediato da produção e reprodução da existência das famílias dos alunos ou se há objetivos de formação mais amplos. Procuramos observar também: a base produtiva e as relações de trabalho predominantes no contexto de que os alunos são oriundos; a articulação entre trabalho e educação na alternância praticada na Casa Familiar Rural; a lógica da formação e a lógica da produção, os princípios e a forma de organização do que é específico à formação e do que é específico à produção; bem como os laços entre teoria e prática. A pesquisa de campo realizou-se na Casa Familiar Rural de Pato Branco – PR, por meio de pesquisa documental e entrevista com a coordenadora da casa, professoras, monitores (as), alunos e suas famílias. Concluímos que a experiência em Pedagogia da Alternância realizada pela Casa Familiar Rural, neste momento e contexto histórico, apresenta no seu conjunto elementos – trabalho e educação – que são importantes para se pensar um projeto formativo avançado, entretanto ela está limitada pelo seu pressuposto e objetivos de formação desenvolvimentistas e localistas com vistas a afirmação da propriedade privada e da agricultura familiar.

**Palavras-chave:** Trabalho; Educação; Pedagogia da Alternância.



## **Abstract**

The purpose of this dissertation is to analyze the relationship between work and education in the Pedagogy of Alternation, adopted by the Rural Family Houses. Based on historic dialectical materialism, we utilize the categories of Work, Education and Pedagogy of Alternation to identify the concept at the basis of the education in the school that adopted this program of alternation and determine if this allowed a real connection between work and the content of education. We question if the education was aimed at immediate work and production and reproduction of the existence of the families of the students or if there were broader educational objectives. We also sought to observe: the productive base and the predominant labor relations in the context from which the students come; the articulation between work and education in the alternation practiced in the Rural Family Home; the basic concepts used in the education and those of production; the principles and the form of organization which is specific to the education and what is specific to production; as well as the connection between theory and practice. The field study conducted in the Rural Family Home of Pato Branco – PR, included document research and interviews with the coordinator of the home, teachers, monitors, students and their families. We conclude that the experience in the Pedagogy of Alternation conducted by the Rural Family Home at this historic time and context, presents elements – work and education – that are important for considering an advanced educational project, although they are limited by its presumptions and objectives of developmentalist and localist educations considering their basis in private property and family farming.

**Key words:** Work; Education; pedagogy of Alternation



## LISTA DE SIGLAS

ACB – Ação Católica Brasileira  
AES – Associação dos Amigos do Espírito Santo  
AI5 – Ato Institucional Número Cinco  
ALN – Aliança de Libertação Nacional  
AP – Ação Popular  
ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais  
ARCAFAR/SUL – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil  
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base  
CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos  
CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura  
CFR – Casa Familiar Rural  
CUT – Central Unica dos Trabalhadores  
EFA – Escola Família Agrícola  
ESG – Escola Superior de Guerra  
FADEP – Faculdade de Pato Branco  
FARC – Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia  
FESBEM – Fundação Espiritosantense do Bem Estar do Menor  
FINA – Fundação Interamericana dos Estados Unidos  
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor  
FUNRURAL – Programa de Assistência ao Trabalhador Rural  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico  
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros  
JAC – Juventude Agrícola Católica  
LBA – Legião Brasileira de Assistência  
MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra – RS  
MEPES – Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo  
MFR – Maisons Familiares Rurales

MR-8 – Movimento Revolucionário 8 de Outubro  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONG – Organização Não Governamental  
PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra  
PCB – Partido Comunista Brasileiro  
PCdoB – Partido Comunista do Brasil  
PT – Partido dos Trabalhadores  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro  
SAR – Serviço de Assistência Rural do Rio Grande do Norte  
SEED – Secretaria Estadual de Educação do Paraná  
SIMFR – Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural  
SENAI – Serviço Nacional de Apoio à Indústria  
SNI – Sociedade Nacional de Informação  
SUPRA – Superintendência de Política e Reforma Agrária  
ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas  
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
USP – Universidade de São Paulo  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPITULO 1: O contexto histórico da Pedagogia da Alternância: forças em luta.....</b>	<b>4</b>
1.1 Na França (1935) e na Itália (1960).....	6
1.2 No Brasil em 1969.....	15
1.3 A atuação dos movimentos sociais.....	22
1.4 A atuação da Igreja.....	29
1.5 As demandas por educação de 1945 a 1973 no Brasil.....	35
<b>CAPITULO 2: Trabalho, educação e Pedagogia da Alternância.....</b>	<b>41</b>
2.1 O processo histórico do trabalho.....	43
2.2 O processo educativo.....	50
2.3 A Pedagogia da Alternância.....	60
<b>CAPITULO 3: A transição: Possibilidades ou limites da Pedagogia da Alternância?.....</b>	<b>72</b>
3.1 A Casa Familiar de Pato Branco.....	74
3.2 O contexto de vida dos jovens e das famílias.....	80
3.3 A alternância: o espaço e o tempo escola e o espaço e o tempo família.....	91
3.4 A experiência em alternância segundo professores, pais e alunos.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>112</b>



## INTRODUÇÃO.

A presente dissertação aborda um tema – a articulação entre trabalho e educação – que consideramos central para o debate entre educadores e pesquisadores da educação neste momento histórico de crise do capital. As alternativas que surgem no limite do capital nos desafiam, o que significa submetê-las a uma rigorosa análise crítica para delimitar os seus limites e possibilidades.

No sudoeste do Paraná existem atualmente 17 Casas Familiares Rurais vinculadas a ARCAFAR/SUL (Associação regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil), as quais são mantidas pelas Associações locais, que congregam pais, lideranças, representantes de instituições públicas e privadas. Elas mantêm parcerias com a Secretaria de Estado de Educação e com as prefeituras municipais e iniciativa privada. As mesmas estão localizadas nos municípios de Bom Jesus do Sul, Capanema, Dois Vizinhos, Enéas Marques, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro, Chopinzinho, Coronel Vivida, Nova Prata do Iguaçu, Pato Branco, Pérola do Oeste, Realeza, Santa Izabel do Oeste, Santo Antonio do Sudoeste, São Jorge do Oeste, Sulina.

A Casa Familiar Rural de Pato Branco, Paraná, constitui-se em nosso campo de estudo, por adotar a Pedagogia da Alternância como forma de articular trabalho e educação no ensino oferecido aos jovens do campo. Esta pedagogia consiste na alternância entre tempo escola e tempo comunidade, ou seja, os alunos ficam uma semana na escola e uma semana em casa<sup>1</sup>. Dessa forma, após um período de permanência na escola, que é em regime de internato, sobrevém um período de permanência na família aplicando os conhecimentos na propriedade.

Portanto, o trabalho aparece nesta experiência como um elemento importante no processo de formação, o que nos leva a analisar a concepção de trabalho e educação presente na Pedagogia da Alternância adotada pelas Casas Familiares Rurais e caracterizar o modo de produção material da vida onde a escola está situada. O nosso objetivo é analisar a articulação existente entre trabalho e educação; entre teoria e prática. Ou seja, como ocorre a articulação entre a lógica da formação e a lógica da produção da existência, na alternância proposta pela Casa Familiar Rural.

---

<sup>1</sup> Em alguns casos a alternância é quinzenal.

Partimos do pressuposto que um projeto de educação socialista, denominada por Suchodoslki (2002) de *Educação Virada Para o Futuro*, fundamenta-se no trabalho enquanto atividade criadora e constitutiva do ser humano articulado à educação. Como não basta que o trabalho apenas apareça ao lado da educação – pois é preciso estar articulado enquanto projeto vinculado a uma estratégia revolucionária – entendemos que este estudo faz-se necessário para observar os limites e possibilidades da Pedagogia da Alternância adotada pelas Casas Familiares Rurais enquanto projeto de educação para os filhos da classe trabalhadora.

Os sujeitos da pesquisa foram a coordenadora da Casa Familiar de Pato Branco – PR, professoras, monitores (as), alunos e suas famílias, os quais se mostraram muito receptivos ao nosso trabalho, o que facilitou o trabalho nesta etapa da pesquisa.

Desde a visita que fizemos na Casa Familiar em 2009, constatamos a existência de três turmas, com uma peculiaridade que chamou a nossa atenção. Trata-se da turma que estava se formando no ano de 2009, na 8ª série. Esta turma estava formando 5 alunos. Assim, escolhemos esta turma para entender a razão do pequeno número de formandos, entre outros aspectos que apresentamos a seguir. Além desta turma escolhemos também a turma que está cursando o 2º ano do ensino médio, por entender se tratar de uma turma que já tem uma vivência significativa na Casa, cuja passagem é de 3 anos, o que nos possibilitou muitos dados interessantes para a análise. A outra turma estava cursando neste ano de 2009 o 1º ano do ensino médio sendo também o 1º ano de Casa Familiar.

Segundo nos informou a coordenadora, a partir de 2010, a Casa Familiar vai trabalhar somente com alunos do ensino médio. Portanto, a turma da 8ª série que estava se formando era a última do ensino fundamental.<sup>2</sup>

Quanto à escolha das famílias optamos por três famílias que são proprietárias de terra e três que não são proprietárias, pois, constatamos no nosso primeiro contato com os alunos, que nem todas as famílias tinham propriedade. O fato de ter ou não propriedade revelou-se no contexto da nossa pesquisa importante, pois, um dos pressupostos da Pedagogia da Alternância é a existência da propriedade, tendo em vista

---

<sup>2</sup> Como a gestão da Casa é dividida entre Estado, Município, Arcafar e iniciativa privada, a mesma fica vulnerável e a mercê dos projetos políticos de quem está à frente do Estado ou Município ou dos interesses da iniciativa privada. Este fato explica, segundo nos informou a coordenadora, a existência do ensino fundamental, pois o governo do estado à época, Jaime Lerner, não teria demonstrado interesse no trabalho das Casas Familiares deixando de cumprir a parte que cabia ao estado. Para não fechar e encerrar as atividades no município a prefeitura assumiu a parte que cabia ao estado com a condição de que a mesma se comprometesse com o ensino fundamental.

que a semana que o aluno fica em casa ele tem como tarefa aplicar os conhecimentos na propriedade da família como demonstraremos no segundo e terceiro capítulo deste trabalho.

A dissertação que ora se apresenta, constitui-se de três capítulos.

No primeiro capítulo, fizemos uma pesquisa histórica para compreender a Pedagogia da Alternância como expressão das forças em luta no contexto da sociedade capitalista, buscando captar o que está em disputa, e não apenas fazer uma narrativa histórica, como tem sido tradicionalmente feito. Para lograr êxito neste sentido, procuramos levantar no conjunto das ações sociais e coletivas ao longo do séc. XX os elementos que expressem as possibilidades e limites das experiências da classe trabalhadora.

No segundo capítulo, desenvolvemos as concepções de trabalho e educação que fundamentam a nossa análise neste trabalho, bem como a concepção de Pedagogia da Alternância que aparece nas experiências do sistema de alternância realizado pelas Casas Familiares Rurais (CFRs). Acrescenta-se que não se tratou de fazer a clássica revisão bibliográfica, mas um esboço das concepções de *Trabalho, Educação e Pedagogia da Alternância*, para demarcar o nosso campo de análise.

No terceiro capítulo, apresentamos os elementos históricos e constitutivos do nosso campo empírico – o sudoeste do Paraná, Pato Branco e a Casa Familiar Rural – bem como, os dados referentes à realidade da Casa Familiar Rural, dos professores, monitores, alunos e seus familiares, por entender que estes são fundamentais para fazer a síntese das múltiplas determinações do real que perseguimos ao longo deste estudo.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese analítica dos dados que nossa pesquisa revelou, o que aponta para a necessidade de novas pesquisas nesta perspectiva teórico-metodológica.

## CAPITULO 1: O Contexto histórico da Pedagogia da Alternância:

### forças em luta

*“Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.”*

*(Hobsbawm)*

O objetivo deste capítulo é compreender a Pedagogia da Alternância como expressão das forças em luta no contexto da sociedade capitalista buscando captar o que está em disputa, e não apenas fazer uma narrativa histórica, como tem sido tradicionalmente feito.

Para cumprir este objetivo optamos por fazer um estudo dos acontecimentos históricos focalizando a luta de classe<sup>3</sup> como motor da história e a atuação dos movimentos sociais como estratégia de organização articuladora desta luta.

Visto desta perspectiva não é a experiência<sup>4</sup> em si que interessa, mas enquanto determinação histórica, como movimento real concreto. Movimento este que expressa como os trabalhadores foram afetados e continuam sendo pelo processo de reorganização do capital, como reagiram e continuam reagindo a este mesmo processo.

Como roteiro de análise vamos lançar mão de alguns elementos de caracterização do século passado feita por Hobsbawm (2008) que consiste na divisão em três períodos: primeiro, de 1914 – 1945, definido como a era da catástrofe; o segundo, de 1945 –

---

<sup>3</sup> O sentido de classe aqui usado é o conferido por Thompson, isto é: “um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas” (THOMPSON, 2004, p. 9).

<sup>4</sup> O uso da categoria experiência aqui tem para nós o mesmo sentido conferido por Thompson na sua obra *A Formação da Classe Operaria Inglesa*, isto é, enquanto processo histórico, enquanto práxis que articula as condições objetivas e subjetivas sem se perder - mas sem se descuidar - nas singularidades, pois estas são a expressão da totalidade.

1973, definido como a era de ouro; e por ultimo, 1973 – 1991, definido como a era das décadas de crise.

Enfatize-se aqui que o objetivo não é fazer uma simples cronologia de eventos, mas uma tentativa de levantar no conjunto das ações sociais e coletivas os elementos que expressem as possibilidades e limites das experiências da classe trabalhadora, em particular nos dois primeiros períodos.

Entende-se que na sua materialidade essas experiências articuladas em frentes de lutas e organizações, sugerem “novas formas” de produção, de relações sociais e de educação.

Como o capital é uma relação social de produção, isto é, essencialmente um movimento – contraditório, insaciável e incessante de valorização do valor – uma reprodução, é necessário especificar as leis que presidem e produzem esse movimento para proceder a síntese entre teoria e prática. Por isso de nada serve simplesmente reconhecer que a Pedagogia da Alternância enquanto espaço social de formação é uma criação do capital, e enquanto tal, reproduz as relações sociais capitalistas. É necessário apreendê-la nas suas múltiplas determinações enquanto expressão da totalidade histórica e especificar o concreto da mesma aqui e agora, uma vez que “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida e, portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação” (MARX, 1983, p. 218).

Logo o pressuposto de que somos parte deste século como defende Hobsbawm (2008), em sua obra *Era dos Extremos o breve século XX*<sup>5</sup>, é fundamental para estabelecer a relação entre pensamento e realidade e nos aproximar de forma radical da realidade histórica, do vir-a-ser.

A impressão é de que embora se trate de uma experiência significativa e tenha se propagado rapidamente por todo o mundo<sup>6</sup>, há uma lacuna nos estudos de Pedagogia da

---

<sup>5</sup> É importante destacar aqui que “A história do Breve Século XX não pode ser entendida sem a Revolução Russa e seus efeitos diretos e indiretos. Não menos porque se revelou a salvadora do capitalismo liberal, tanto possibilitando ao Ocidente ganhar a Segunda Guerra Mundial contra a Alemanha de Hitler quanto fornecendo o incentivo para o capitalismo se reformar, e também – paradoxalmente – graças à aparente imunidade da União soviética à Grande Depressão, o incentivo a abandonar a crença na ortodoxia do livre mercado” (HOBSBAWM, 2008, p.89).

<sup>6</sup> Além da França (1935), Itália (1961), Brasil (1969), a experiência em Pedagogia da Alternância foi levada para a África (1950), Portugal (1985), Espanha (1996), Argentina (1969), Venezuela (1973), Chile (1976), Equador (1997), Uruguai (1980), Nicarágua (1973), Guatemala (1978), Honduras (1980), Panamá (1981), El Salvador (1992), Republica Dominicana (1994) México (1974), Canadá – Quebec (1998), Filipinas (1986), Vietnã (1998) e nos territórios franceses da Polinésia e Nova Caledônia em 1997 e 1980

Alternância com base no materialismo histórico. Por isso, este capítulo foi estruturado com o objetivo de situá-la a partir de sua origem na França em 1935 e sua expansão na Itália<sup>7</sup> em 1961, até a implantação no Brasil em 1969.

Na análise desse percurso destacamos em geral o conjunto das ações sociais e coletivas que expressam as possibilidades e limites das experiências da classe trabalhadora a nível global de 1914 a 1973. Em particular focalizamos os acontecimentos sociais, políticos e econômicos ocorridos no Brasil de 1945 a 1973 com ênfase para a atuação dos movimentos sociais e da Igreja<sup>8</sup> além das demandas por educação no mesmo período.

### 1.1 Na França (1935) e na Itália (1960)

A julgar pela epígrafe que introduz este capítulo é provável que o século XX signifique muito mais do que duas guerras, fascismo, nazismo, revolução russa, crise de 29, Cuba, Che, ditadura na América, guerra fria, o petróleo é nosso, queda do muro, Vietnã, 68 na França, globalização, revolução tecnológica, Iraque, Bin Laden, MST, Transgênico, Revolução verde, Pedagogia da Alternância, ONGs, agronegócio, entre outros. E mais. Após tudo isso nos tornamos pós<sup>9</sup>. Pós-moderno! E como que num passe de mágica, “tudo mudou” dentro de uma permanência: *o capitalismo*.

No capitalismo tem sido assim, tudo muito distante e aparentemente desarticulado. Quando, no entanto nos movimentamos do espaço da aparência para o da essência logo descobrimos que não é bem assim. Descobrimos, por exemplo, que a era da catástrofe como ficou conhecido o primeiro período do século, marca o colapso da civilização ocidental do século XIX<sup>10</sup> e oferece os elementos essenciais para

---

respectivamente (QUEIROZ, 2004, p. 83-84). Observamos aqui que a expansão da Pedagogia da Alternância se deu predominantemente nos país católicos.

<sup>7</sup> Destacamos aqui a Itália porque embora a Pedagogia da Alternância tenha surgido na França foi a experiência italiana que acabou sendo implantada no Brasil: “a atuação dos padres jesuítas no Estado do Espírito Santo tinha estreita ligação com entidades e organizações brasileiras e italianas. No caso da Itália criou-se inclusive, a Associação dos Amigos do Estado do Espírito Santo” (QUEIROZ, 2004, p. 33).

<sup>8</sup> Dedicamos neste capítulo um item sobre a atuação da Igreja, pois a mesma aparece tanto na origem da Pedagogia da Alternância quanto na sua implantação no Brasil em 1969.

<sup>9</sup> Em determinado ponto do terceiro quartel do século, podemos ver esse processo em andamento entre os intelectuais do Ocidente. A palavra-chave era a pequena preposição “após”, geralmente usada na forma latinizada “pós” ou “post” como prefixo para qualquer dos inúmeros termos que durante algumas gerações foram usados para assinalar o território mental da vida no século XX. O mundo, ou seus aspectos relevantes, tornou-se pós-industrial, pós-imperial, pós-moderno, pós-estruturalista, pós-marxista, pós-Gutenberg, qualquer coisa (HOBSBAWM, 2008, p. 282).

<sup>10</sup> Tratava-se de uma civilização capitalista na economia; liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de sua classe hegemônica característica; exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e também com o progresso material e moral; e profundamente convencida



compreender e explicar o processo de reestruturação do capital no século XX, bem como, o fortalecimento e consolidação da hegemonia norte americana no mundo. Não tão naturalmente, porém, como aparece nos contos de fada positivistas. Por isso, nos alerta Hobsbawm:

Os jornalistas e ensaístas filosóficos que detectaram o “fim da história” na queda do império soviético estavam errados. O argumento é melhor quando se afirma que o terceiro quartel do século assinalou o fim dos sete ou oito milênios de história humana iniciados com a revolução da agricultura na Idade da Pedra, quando mais não fosse porque ele encerrou a longa era em que a maioria esmagadora da raça humana viva plantando alimentos e pastoreando rebanhos (HOBSBAWM, 2008, p. 18).

Mais do que o fim da história, pois enquanto existir ser humano na face da terra continuará existindo história, o que temos de concreto é que:

A guerra moderna envolve todos os cidadãos e mobiliza a maioria; é travada com armamentos que exige um desvio de toda a economia para a sua produção, e são usados em quantidades inimagináveis; produz indizível destruição, domina e transforma absolutamente a vida dos países nela envolvidos (HOBSBAWM, 2008, p. 51).

Nesta perspectiva, a Guerra, embora seja uma prática tão antiga quanto a humanidade, ocupou e parece continuar ocupando função central na estratégia de reestruturação da economia capitalista. Deixando assim de ser apenas uma disputa entre tribos, povos e países pelo espaço e o exercício do poder político-ideológico sobre o outro, para constituir-se como elemento indispensável no processo de valorização do valor. Tanto é assim que o primeiro período foi marcado pelas duas guerras mundiais e o segundo pela Guerra Fria<sup>11</sup>, sem contar outras guerras paralelas que aconteceram e continuam acontecendo<sup>12</sup>.

---

da centralidade da Europa, berço das revoluções da ciência, das artes, da política e da indústria e cuja economia prevalecera na maior parte do mundo que seus soldados haviam conquistado e subjugado; uma Europa cujas populações (incluindo-se o vasto e crescente fluxo de imigrantes europeus e seus descendentes) haviam crescido até somar um terço da raça humana; e cujos maiores estados constituíam o sistema da política mundial. A descrição, e explicação da ascensão dessa civilização e a análise das razões do colapso da mesma é feita por Hobsbawm numa história em três volumes do “longo século XIX” da década de 1780 a 1914 (HOBSBAWM, 2008, p.16).

<sup>11</sup> A Guerra Fria baseava-se numa crença ocidental, retrospectivamente absurda, mas bastante natural após a Segunda Guerra Mundial, de que a Era da Catástrofe não chegara de modo algum ao fim; de que o futuro do capitalismo mundial e da sociedade liberal não estava de modo algum assegurado (HOBSBAWM, 2008, p. 228).

<sup>12</sup> A Guerra Fria encheu o mundo de armas num grau que desafia a crença. Era o resultado natural de quarenta anos de competição constante entre grandes Estados industriais para armar-se com vistas a uma guerra que podia estourar a qualquer momento; quarenta anos de competição das superpotências para fazer amigos e influenciar pessoas distribuindo armas por todo o globo, para não falar de quarenta anos de

No contexto da Guerra Fria encontramos o elemento – político-religioso – que nos ajuda a entender e explicar a origem da Pedagogia da Alternância em geral e sua implantação na Itália em particular “a partir de 1961 em Soligo (Treviso) e Ripes (Aucona) em 1963” (NOSELLA, 1977, p. 29). Isto porque durante a Guerra Fria a base política dos governos ia da

Esquerda social democrata de antes da guerra à direita não nacionalista moderada também anterior a guerra. Aí os partidos ligados à Igreja Católica se mostraram úteis, pois as credenciais anticomunistas e conservadoras da Igreja não ficavam atrás das de ninguém, mas seus partidos “democratas cristãos” tinham tanto uma sólida folha de serviço antifascistas quanto um programa social (não socialista). Esses partidos desempenharam, assim, um papel central na política ocidental após 1945, temporariamente na França, mais permanentemente na Alemanha, **Itália**, Bélgica e Áustria (HOBSBAWM, 2008, p. 236).<sup>13</sup>

Mas a guerra não foi a única solução estratégica usada pelo capital ao longo do século XX. Em seu livro *Forças do Trabalho: movimento de trabalhadores e globalização desde 1870*, Silver, identificou outras quatro soluções assim configuradas:

A “solução espacial” (relocação geográfica da produção); a “solução tecnológica/organizacional” (a introdução de tecnologias para reduzir mão-de-obra e a reestruturação das organizações corporativas, o que inclui a expansão da terceirização e de relações trabalhistas contingentes); a “solução de produto” (o deslocamento do capital para novas linhas de produção, menos sujeitas a competição e aos conflitos); e a “solução financeira” (o deslocamento integral do capital da produção para as finanças e a especulação) ( SILVER, 2005, p. 12).

Nesta conjuntura o elemento novo que aparece – e ao que parece veio para ficar, ao menos enquanto durar o capitalismo – é a massa. De fato “As guerras do século XX foram guerras de massa, no sentido que usaram, e destruíram quantidades até então inconcebíveis de produto” (HOBSBAWM, 2008, p. 52) e de pessoas durante a luta.

Segundo Hobsbawm (2008) guerra em massa exige produção em massa<sup>14</sup>, ao que devemos acrescentar também exploração em massa e mais tragicamente no decorrer do

---

constante guerra de baixa intensidade, com ocasionais erupções de grande conflito (HOBSBAWM, 2008, p. 250).

<sup>13</sup> Negrito nosso.

<sup>14</sup> O modelo de produção em massa de Henry Ford espalhou-se para indústrias do outro lado dos oceanos, enquanto nos EUA o princípio fordista ampliava-se para novos tipos de produção, da construção de

processo desemprego em massa, por conta da lógica de valorização do valor potencializada com a revolução tecnológica<sup>15</sup> em curso. Por isso mesmo que: “não admira que os processos das fábricas de engenharia mecânica fossem revolucionados” (HOBSBAWM, 2008, p.52). Como não admira também que as guerras além de matar e destruir também ensinam. Ensinam “a viver num mundo em que a matança, a tortura e o exílio em massa se tornaram experiências do dia-a-dia que não mais notamos” (HOBSBAWM, 2008, p.58). Experiências que parecem naturais para uns, normais para outros e essencial ao capital, o que revela o caráter essencialmente desumano do sistema capitalista.

Por isso, ironicamente e por mais trágica e absurda que possa parecer uma guerra,

A Segunda Guerra Mundial na verdade trouxe soluções, pelo menos por décadas. Os impressionantes problemas sociais econômicos do capitalismo na Era da Catástrofe aparentemente sumiram. A economia do mundo ocidental entrou em sua Era de Ouro; a democracia política ocidental, apoiada por uma extraordinária melhora na vida material, ficou estável; banuiu-se a guerra para o terceiro mundo (HOBSBAWM, 2008, p.59).

Ao banir a guerra para o terceiro mundo banuiu-se também os problemas sociais e econômicos do capitalismo bem como os limites e possibilidades inerentes a esta solução estratégica do capital. Com isso consolidou-se o processo de globalização que teve início no século XIV com as grandes navegações.

Nesta perspectiva os acontecimentos do século XX consolidam e reafirmam a tendência do capital anunciada por Marx e Engels, há mais de um século no manifesto comunista, pois de fato, “impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo terrestre. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte” (MARX E ENGELS, 2007, p. 43). Esta invasão foi uma das soluções estratégicas encontradas pela burguesia para sair da catástrofe, que marcou as primeiras décadas do século XX.

---

habitações à chamada Junk food (o McDonald's foi uma história de sucesso do pós-guerra) (HOBSBAWM, 2008, p 259).

<sup>15</sup> As novas tecnologias eram, esmagadoramente, de capital intensivo e a não ser por cientistas e técnicos altamente qualificados exigiam pouca mão-de-obra, ou até mesmo a substituíam. A grande característica da Era de Ouro era precisar cada vez mais de macios investimentos e cada vez menos gente, a não ser como consumidores (HOBSBAWM, 2008, p 262).

Ao analisar as estratégias da classe trabalhadora, seja para sair da catástrofe, seja para fazer frente e resistir ao modelo de reestruturação proposto pelo capital, Nosella afirma que houve, por exemplo, uma grande reflexão dos agricultores franceses,

Sobre si mesmos, seus destinos, suas possibilidades, a partir do desastre da ocupação alemã. Este novo tipo de reflexão encontrou correspondência com a iniciativa das Escolas – famílias por ser justamente uma experiência e possibilidade nacionais. Além disso, houve também, neste mesmo período um movimento de re-descoberta dos valores do campo e da vida rural (NOSELLA, 1977, p. 23).

Silver (2005) por sua vez registrou neste contexto e numa perspectiva mais ampla, o surgimento do movimento trabalhista moderno, enquanto expressão da resistência e da reação do trabalho ao processo de reestruturação capitalista a partir das soluções estratégicas por ela identificadas.

A Revolução Russa constitui-se como uma experiência para além da simples reação e resistência ao processo de reestruturação do sistema, pois o comunismo soviético “proclamou-se um sistema alternativo e superior ao capitalismo, e destinado pela história a triunfar sobre ele” (HOBSBAWM, 2008, p.63).

Portanto, entre as alternativas que surgem, a perspectiva identificada por Nosella (1977) é a que melhor expressa a origem e o sentido da Pedagogia da Alternância, na França. Esta alternativa parece se enquadrar naquilo que poderíamos chamar de alternativa “idealista-romântica” e de certa forma contraditória, pois, “a mudança social mais impressionante e de mais longo alcance da segunda metade deste século, e que nos isola para sempre do mundo do passado, é a morte do campesinato” (HOBSBAWM, 2008, p. 284), que de alguma forma a Pedagogia da Alternância espera reviver por meio das casas familiares rurais, da agricultura familiar, da volta à vida pura e simples do campo e da profissionalização dos agricultores.

Portanto, é com essa esperança que a Pedagogia da Alternância surge na França no período entre guerras (1935)<sup>16</sup>, vai ser implantada na Itália na década de 1960 e no Brasil em 1969. No caso da França, a atuação da Igreja foi decisiva, como veremos a seguir. Já na Itália, apesar de continuar contando com o apoio da Igreja, o elemento decisivo foi a instituição política como mostra o próprio Nosella.

Para tornar efetiva a participação da classe operária, surgiu a idéia da valorização de seu trabalho através (Lei Fanfani,

---

<sup>16</sup> Segundo Hobsbawm, “entre as guerras, a economia mundial capitalista pareceu desmoronar. Ninguém sabia exatamente como se poderia recuperá-la” (HOBSBAWM, 2008, p. 91).

29/09/1949) da qualificação e das frentes populares de trabalho para todos. A lei, porém, apesar das intenções de A. Fanfani foi estruturada de forma a se tornar paternalista e apoiada, de fato, no poder patronal (NOSELLA, 1977, p.29).

Trata-se, portanto, de uma experiência que tenta articular trabalho e educação num contexto socioeconômico e político em movimento e com profundas transformações – é verdade – mas também muitas vezes aparente e contraditórias. Aliás, o fascismo neste período “tratava publicamente todos os liberais, socialistas e comunistas ou qualquer tipo de regime democrático e soviético, como inimigos a serem igualmente destruídos” (HOBSBAWM, 2008, p. 118). Por isso no espaço político nos deparamos com um movimento contraditório e impensável fora deste contexto como demonstra Hobsbawm ao registrar que houve na luta contra o nazismo e o fascismo

Uma aliança temporária e bizarra entre capitalismo liberal e comunismo: basicamente a vitória sobre a Alemanha de Hitler foi, como só poderia ter sido, uma vitória do Exército vermelho. De muitas maneiras, esse período de aliança capitalista-comunista contra o fascismo – sobretudo as décadas de 1930 e 1940 – constitui o ponto crítico da história do século XX e seu momento decisivo. De muitas maneiras, esse é um momento de paradoxo histórico nas relações entre capitalismo e comunismo que na maior parte do século – com exceção do breve período de antifascismo – ocuparam posições de antagonismo inconciliável (HOBSBAWM, 2008, p.52).

Em relação à economia – basicamente de guerra no início e impulsionada pela mesma ao longo do século – que se constituiu historicamente não apenas como expressão da relação do homem com a natureza, mas como expressão de certas relações sociais de produção, vale registrar que passou por dois momentos bem distintos, a saber: uma crise profunda cujo auge aconteceu em 1929 no entre guerras e uma fase de ouro – ao menos para os países do centro hegemônico sob a tutela dos EUA – impulsionada pela tecnologia, após a segunda Guerra Mundial.

O período de crise econômica entre guerras para os agricultores, dependentes de mercado, por exemplo,

Sobretudo do mercado de exportação, isso significou a ruína, a menos que pudessem recuar para o tradicional último reduto do camponês, a produção de subsistência. Isso de fato ainda era possível em grande parte do mundo dependente, e até onde a maioria de africanos, asiáticos do sul e do Leste e latino-americanos ainda era camponesa, isso sem dúvida os protegeu (HOBSBAWM, 2008, p. 97).

Por isso, no caso dos agricultores europeus, esta volta à produção da agricultura de subsistência – como pleiteavam os defensores da Pedagogia da Alternância – era muito mais uma alternativa utópica do que uma possibilidade real, pois o mundo jamais poderia voltar a ser o mesmo. Além do que a base da economia de guerra passou a ser a indústria em geral e a armamentista em particular. Vejamos alguns exemplos:

Antes da primeira guerra mundial a França fazia planos para uma produção de munição de 10-12 mil granadas por dia, e no fim sua indústria teve de produzir 200 mil granadas por dia. Mesmo a Rússia czarista descobriu que produzia 150 mil granadas por dia, ou uma taxa de 4,5 milhões por mês. [...] Quanto aos instrumentos menos destrutivos da guerra lembremos que durante a segunda Guerra Mundial o exército dos EUA encomendou mais de 519 milhões de pares de meia e mais de 219 milhões de calças, enquanto as forças alemãs, fiéis a tradição burocrática, num único ano (1943) encomendou 4,4 milhões de tesouras e 6,2 milhões de almofadas para os carimbos dos departamentos militares (HOBSBAWM, 2008, p. 52).

Esta mudança da base econômica vai ter reflexos importantes tanto no processo de reestruturação do capital quanto na relação ente capital e trabalho.

Chama a atenção neste processo de reestruturação, por exemplo, “o emprego de mulheres fora do lar: temporariamente na primeira Guerra Mundial e permanentemente na segunda” (HOBSBAWM, 2008, p. 51), o que mostra que o capital ampliou o seu raio de exploração.

Quanto à relação entre capital e trabalho o processo provocou também enormes tensões à força de trabalho dando origem como vimos acima ao movimento trabalhista moderno, como expressão da resistência do trabalho, entre outros. Neste contexto de tensão e luta, a tecnologia<sup>17</sup> que historicamente potencializa a relação do homem com a natureza, vai potencializar também as relações sociais de produção e reprodução do capital. E assim, o uso social da mesma, além de permitir a produção em massa, vai permitir também a exploração do trabalhador, o desemprego em massa e tornar-se um elemento essencial do capital para fazer frente ao trabalho nos momentos de acirramento da luta. Isto acontece segundo Silver, porque a “solução tecnológica/organizacional consistiu na introdução de tecnologias para reduzir mao-de-

---

<sup>17</sup> Concebemos aqui a tecnologia como patrimônio da humanidade. Por isso o uso social para atender ou legitimar interesses individuais ou de grupos hegemônicos expressa a contradição em torno da mesma. Para aprofundar esta questão indicamos a leitura da obra de Álvaro Vieira Pinto (2008), *O Conceito de Tecnologia*, dois volumes publicados pela editora Contraponto, onde o autor discute esta questão com base no materialismo histórico discutindo a dimensão social da técnica

obra e na reestruturação das organizações corporativas, o que inclui a expansão da terceirização e de relações trabalhistas contingentes” ( SILVER, 2005, p. 12).

Aliás, os germes destas relações trabalhistas contingentes já podem ser encontrados bem antes do início do século XX, como demonstra Thompson ao analisar a Formação da Classe Operária Inglesa, pois:

No escrutínio das facilidades de crédito ou das condições de mercado, em que cada evento é explicável e representa também uma causa auto-suficiente para outros eventos, atingimos o determinismo *post facto*. A dimensão do trabalho humano é perdida, e o contexto das relações de classe é esquecido (THOMPSON, 2002, p.30).

Foi analisando o movimento de expressão desta contingência, que Silver formulou a tese central do seu trabalho: “Para onde vai o capital, o conflito vai atrás” (SILVER, 2005, p. 12).

Assim, ao analisar aqui – mesmo que superficialmente – o movimento de reestruturação do capital, a reação do trabalho a este movimento, observamos que além de provocar transformações sociais, políticas e econômicas o processo fortaleceu também a capacidade de luta e de resistência da classe trabalhadora.

Na luta e no enfrentamento surgiram muitas alternativas. Algumas se configuraram no limite do próprio capital como, por exemplo, a Pedagogia da Alternância; outras se apresentaram como alternativas para além do capital como, por exemplo, o comunismo soviético. Porém, o tempo histórico, para usar uma expressão de Mészáros, nos permite inferir que nem a Pedagogia da Alternância nem o modelo de comunismo soviético conseguiram constituir-se como alternativa ao processo de reestruturação capitalista em curso, o que não significa que não tenham sido importantes.

Particularmente em relação à Pedagogia da Alternância o apelo dos agricultores, a boa vontade do padre, pode ter sido condição necessária, mas não suficiente para explicar a origem e o sentido da mesma.

Por isso, esta experiência que começou a tomar forma em Lot-et-Garone, região Sudoeste da França, “a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades de uma educação para o meio rural” (GIMONET, 1999), precisa ser contextualizada historicamente para delimitar o seu potencial transformador ou não. Haja visto que bem antes, em 1911, o padre

Abbé Granereau tinha fundado um sindicato rural no intuito de ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo através de algumas elites. Em 1914, ele chegou à conclusão que o problema agrícola nada mais era que o problema de escola, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais (NOSELLA, 1977, p. 20).

Em geral, o que tem sido dito pelos sujeitos desta experiência é que os interesses desse grupo enfatizavam a necessidade de uma educação escolar que atendesse as especificidades psicossociais dos adolescentes do meio rural. Uma educação que propiciasse, além da profissionalização, elementos para o desenvolvimento social e econômico do seu espaço na perspectiva de garantir a permanência do jovem no campo.

Por isso mesmo que com o apoio do pároco da aldeia, o padre L'Abbé Granereau – que tinha fundado o sindicato rural em 1911 – os agricultores organizaram um tipo de ensino em que se alternavam<sup>18</sup> as permanências na escola – nesse caso específico na própria paróquia – e na família. Dessa forma, conciliava-se o estudo com o trabalho na propriedade familiar (NOSELLA, 1977; PESSOTTI, 1978; AZEVEDO, 1998; GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003; MAGALHÃES, 2004).

Segundo Nosella, que além de estar à frente da experiência no Brasil entre 1969 - 1971, defendeu sua dissertação de mestrado sobre a experiência brasileira com o título *Uma Nova Educação Para o Meio Rural*, “o sacerdote cogitava uma Escola camponesa em sentido total e extremado, sem abertura para a cidade ou para outras formas de educação” (NOSELLA, 1977, p. 24).

Esta possibilidade educativa cogitada pelo padre além de problemática sob vários aspectos, alguns dos quais já mencionamos acima, revela a contradição fundamental em torno da mesma, se considerarmos que:

A indústria moderna atua na agricultura mais revolucionariamente que em qualquer outro setor, ao destruir o baluarte da velha sociedade, o camponês, substituindo-o pelo trabalhador assalariado. As necessidades de transformação social e a oposição de classes no campo são, assim, equiparadas as da cidade. Os métodos rotineiros e irracionais da agricultura são substituídos pela aplicação consciente, tecnológica, da ciência. O modo de produção capitalista completa a ruptura dos laços primitivos que, no começo, uniam a agricultura e a manufatura. Mas, ao mesmo tempo, cria as condições materiais para uma síntese nova superior, para a união da agricultura e da

---

<sup>18</sup> O termo Alternância porem tem sua origem no século XIV, embora só no século XX tenha sido usado especificamente no campo da educação (SILVA, 2003, p.19).



indústria, na base das estruturas que desenvolveram em mútua oposição (MARX, 1999, p.570).

Em síntese, a indústria, no contexto da sociedade capitalista é a expressão mais completa e complexa do desenvolvimento do capital, por isso ela vai aos poucos tomando conta de todas as atividades produtivas, inclusive as do campo. Logo, compreender a dinâmica de reestruturação do capitalismo mundial em curso no século XX e/ou pensar uma alternativa ao mesmo tempo é impossível sem levar em consideração que:

A práxis produtiva é, assim, a práxis fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se plasman neles fins ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo (VÁSQUEZ, 2007, p. 228).

O nosso objetivo aqui neste item foi justamente identificar no contexto do processo produtivo aqueles elementos que pudessem nos ajudar a entender e explicar a origem e o sentido da Pedagogia da Alternância.

Nesta perspectiva identificamos uma tentativa de resistência cujo limite está justamente no processo de reestruturação do capital. Portanto as suas possibilidades ficam restritas à lógica do sistema vigente, o que acaba por legitimar o mesmo. Além do que a resistência apresentada é conservadora, ao buscar preservar uma forma de trabalho e de vida em transformação.

## 1.2 No Brasil em 1969

O período da história brasileira de 1945 a 1973 caracterizar-se pelo predomínio da atividade industrial sobre a agrícola, – e sem volta ao que parece – pela consolidação do processo de globalização, e o acirramento do conflito na relação entre capital e trabalho, tanto na cidade, quanto no campo. Conhecido como a época de ouro<sup>19</sup> do capitalismo mundial constitui-se também como um período de grande movimentação do capital e do trabalho. Este movimento produziu muitas experiências interessantes e renovou as esperanças em um mundo melhor para todos, o que acabou não se confirmando.

---

<sup>19</sup> A era de ouro pertenceu essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos, que, por todas essas décadas, representaram cerca de três quartos da produção do mundo, e mais de 80% de suas exportações manufaturadas (HOBSBAWM, 2008, p. 255).

Na América Latina, por exemplo, “a década de 50 caracteriza-se, por um grande otimismo quanto às possibilidades de conseguir um desenvolvimento econômico auto-suficiente” (GUTIERREZ, 1986, p.75).

Nesta conjuntura o Brasil passa a fazer parte do cenário internacional onde o capital passou a apostar todas as suas fichas no projeto denominado de nacionalismo<sup>20</sup> desenvolvimentista.<sup>21</sup> Inaugurou-se uma experiência “democrática”<sup>22</sup> – burguesa é verdade – com a promulgação da constituição de 1946.

As esquerdas da época vão apresentar-se como porta-vozes dos interesses da classe trabalhadora elaborando “varias propostas de reformas da sociedade ou de construção de novas alternativas” (FERREIRA E REIS, 2007, p.14). Entretanto, é preciso “postular que existe um espaço entre a norma e o vivido, entre a injunção e a prática, entre o sentido visado e o sentido produzido, um espaço onde podem insinuar-se reformulações e deturpações” (FERREIRA, 2007, p.15). Por isso os limites e possibilidades das propostas da esquerda foram em parte identificados por Alexandre Hecker em seu estudo intitulado *Propostas de esquerda para um novo Brasil: o ideário socialista do pós-guerra*, onde concluiu que a idéia era:

Mudar o Brasil pela via da democracia, rompendo o atraso sem violência, optando pela reforma. Promover o interesse coletivo em associação com o capital nacional. Eis aí a metodologia socialista nascida do momento diferente e criativo da luta pela conquista de direitos sociais para mais amplas faixas das populações, constituído pelo fim da Segunda Grande Guerra (HECKER, 2007, p.48).

A expressão política da “experiência democrática” e da perspectiva de mudança foi simbolizada inicialmente pelo quererismo<sup>23</sup> que segundo Jorge Ferreira “surgiu no

---

<sup>20</sup> É possível identificar duas formas de expressão do nacionalismo no Brasil desde os anos de 1930. A primeira pode ser denominada de “nacionalismo dirigido” e a segunda de “nacionalismo reformista. O nacionalismo dirigido fortaleceu-se a partir de meados da década de 1930, apesar da oposição de comunistas e democratas. Já o reformista ganhou maior expressão a partir da segunda metade dos anos de 1950. Vinculou-se a uma organização mais autônoma dos movimentos da sociedade civil que, com crescente autonomia, se aliaram a alguns partidos políticos, como o PTB e o PCB” (DELGADO, 2007, p.364).

<sup>21</sup> O clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação (SAVIANI, 2008, p. 313).

<sup>22</sup> Na verdade, a democracia e a plena realização da cidadania no Brasil apresentam-se como um dilema histórico ainda a ser decifrado e um desafio a ser enfrentando (FERREIRA E DELGADO, 2007. p. 7).

<sup>23</sup> Para Ângela de Castro Gomes, “a experiência do quererismo, um dos mais importantes movimentos populares até então ocorridos no país, e os resultados das eleições de 1945 chamam a atenção para a lógica fundacional do PTB. Antes de tudo, tratava-se de um partido marcado e dominado pelo carisma de Vargas, o “pai dos pobres” e o maior responsável pelo desenvolvimento econômico e social do país” (GOMES, 2007, p. 61).

cenário da transição democrática como um movimento de protesto dos trabalhadores, receosos de perderem a cidadania social conquistada na década anterior” (FERREIRA, 2003, p.43).

Todavia o projeto de mudança em curso com base no nacionalismo e no desenvolvimento industrial – no caso do Brasil iniciado em 1930 com o predomínio da estrutura produtiva de base urbano-industrial – revela-se logo contraditório e equivocado ao menos para a classe trabalhadora.

A própria palavra “nacionalismo” apareceu pela primeira vez em fins do século XIX, para descrever grupos de ideólogos de direita na França e na Itália, que brandiam entusiasticamente a bandeira nacional contra os estrangeiros, os liberais e os socialistas, e a favor daquela expansão agressiva de seus próprios Estados, que viria a ser tão característica de tais movimentos (HOBSBAWM, 2008, p. 203 – 204).

Neste caso, estrangeiro para o capital era o trabalhador e o entrave para o seu desenvolvimento era a economia agrário-exportadora. Por isso a “revolução” que se articulava no Brasil neste contexto era uma “revolução” essencialmente burguesa, com o objetivo de criar as condições necessária para a industrialização. Evidentemente este processo “não foi linear, mas ocorreu em ondas sucessivas, que se seguiram à Revolução de 1932 em São Paulo, à frustrada Revolta Comunista de 1935 e ao golpe do Estado Novo em 1937, sem esquecer a tentativa Integralista de maio de 1938” (MARTINS, FILHO, 2003, p.104). Na avaliação de Ferreira, por exemplo, o processo foi equivocado do ponto de vista da classe trabalhadora por que,

No Brasil e na América Latina, pelo menos nessa época, o regime democrático nem sempre esteve afinado com as demandas da classe trabalhadora: a democracia é ‘liberal’ e não ‘social’, exclui os trabalhadores, e o programa social não passa pela instituição da democracia representativa, os trabalhadores votam nos ditadores (FERREIRA, 2003, p. 33-34).

Para acentuar esta contradição e enfatizar a tendência da democracia burguesa, que viria a se confirmar mais tarde com o golpe de 64, as forças armadas

Constituíam parte integrante e indissociável do poder político desde 1930 e, principalmente, depois de 1937. No período pós-45, elas não dependeram dos civis para definir seus inimigos, suas doutrinas e seus objetivos de unidade institucional e

influência direta nos rumos do país (MARTINS, FILHO, 2003, p. 121) <sup>24</sup>.

Obviamente, que para influenciar nos rumos do país, as forças armadas passaram a se articular em torno do capital. E assim vão se constituindo, e isso não é novidade para quem viveu ou conhece a história deste período, como verdadeiros guardiões da “ordem e do progresso”. “Ordem” e “progresso”, necessários para a instalação do capital, neste caso internacional e de base urbano-industrial que estava em busca de relocação geográfica da produção, com espaços menos sujeitos à competição e aos conflitos entre capital e trabalho, como demonstrou Silver (2005), ao analisar o movimento do capital e suas soluções estratégicas.

Neste contexto, temos a emergência de um fato que consideramos fundamental para o nosso estudo pelo desdobramento político e econômico que vai ter na história brasileira em geral e da classe trabalhadora em particular. Este fato refere-se ao governo de Juscelino Kubistschek, <sup>25</sup> que resumia seu mandato com as idéias de *movimento, ação e desenvolvimento*.

Na avaliação de Moreira, a importância de se considerar aqui o governo de Juscelino deve-se ao fato de que:

Durante sua administração o desenvolvimentismo ou nacional-desenvolvimentismo se consolidou como um estilo de governo e como um projeto social e político para o Brasil, cujos traços essenciais eram o compromisso com a democracia e com a intensificação do desenvolvimento industrial de tipo capitalista (MOREIRA, 2003, p.159).

Se de um lado se intensificou o processo de industrialização por outro o governo de Juscelino “omitiu-se de qualquer medida de organização fundiária, embora a reforma agrária fosse, ao lado do debate sobre o papel do capital estrangeiro no processo de desenvolvimento industrial a segunda questão mais polêmica do cenário político do período” (MOREIRA, 2003, p. 184). Prova disto foi a ampliação dos conflitos

---

<sup>24</sup> Nesta linha de atuação, a concepção de segurança nacional associada a noção de desenvolvimento recebeu sua forma acabada na Escola Superior de Guerra. Para a ESG, em linhas gerais, o desenvolvimento seria conquistado através da afirmação da segurança, que só seria possível através de um alinhamento inequívoco ao ocidente democrático e cristão, o “mundo livre” liderado pelos EUA. Tratava-se de um dos eixos da diplomacia brasileira, calcado na unilateralidade Norte-Sul, parte integrante da história do capitalismo mundial (MOREIRA, 2003, p. 205).

<sup>25</sup> Um dos setores mais próximos do presidente foi o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), uma instituição ligada ao Ministério da Educação e um dos principais centros de produção e difusão do ideário nacionalista durante a experiência democrática. O ISEB reunia intelectuais de prestígio como Roland Corbisier, Helio Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Nelson Werneck Sodré, Candido Mendes, entre outros (MOREIRA, 2003, p. 162).

fundiários, o crescimento dos movimentos sociais no campo, como veremos na sequência ao analisar atuação dos movimentos sociais.

De qualquer forma a experiência democrática, justamente por se tratar da democracia burguesa, não conseguiu romper com os laços de dependência que constituía a relação capital-trabalho neste período<sup>26</sup>. E como tinham previsto Marx e Engels no Manifesto Comunista, “tudo que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os outros homens” (MARX E ENGELS, 2007, p.43).

De fato a ilusão democrática e desenvolvimentista burguesa acaba porque “a industrialização sempre se dá visando, em primeiro lugar, atender às necessidades de acumulação” (OLIVEIRA, 2008, p. 50). E como que a confirmar a tese<sup>27</sup> de Silver (2005), o Brasil passa a viver no começo dos anos de 1960,

Uma crise política expressa no desenvolvimento de lutas sociais no campo e na cidade e uma crescente influência das idéias de esquerda no seio da juventude, num contexto de industrialização dependente que agrava e intensifica as contradições sociais (LOWY, 2007, p.307).

As lutas sociais, tanto no campo como na cidade, atestam, de acordo com Silva e Negro que,

O operariado não se deixou reduzir à subserviência e ao apadrinhamento, uma vez que a classe trabalhadora nem sempre se acha do lado dos dirigentes que dizem representá-la ou dos governantes que lhe juram amizade. Ao fazerem suas escolas segundo sua experiência de classe, demonstraram sua independência, atuando como uma classe distante dos padrões e ciente de sua identidade e desejo ( SILVA E NEGRO, 2003, p.91 ).

Por isso, ao estabelecer-se a disputa entre a mudança e a permanência, “várias conquistas dessa época são avanços duramente amealhados no chão das fabricas, em disputas – abertas e diretas – entre trabalho e capital” (SILVA E NEGRO, 2003, p. 69),

---

<sup>26</sup> Analisando-se a composição das forças que atuaram naquela conjuntura, podemos dividi-las em dois blocos bem definidos, que absorviam nos seus quadros deferentes organizações e segmentos da sociedade brasileira. De um lado, postavam-se grupos reformistas e nacionalistas e, de outro, em contraposição aos primeiros, segmentos que defendiam uma maior internacionalização da economia nacional, um alinhamento efetivo aos EUA e ao bloco capitalista e a não implementação pelo governo federal das reformas de base, principalmente da reforma agrária (DELGADO, 2003, p. 147)

<sup>27</sup> Para onde vai o capital, o conflito vai atrás.

disputas que abordaremos de forma mais ampla ao analisar a atuação dos movimentos sociais, da Igreja e as demandas por educação neste período.

Neste item destacamos especificamente o ano de 1969<sup>28</sup> e seu entorno político e social por ser particularmente emblemático no conjunto das experiências em curso neste período marcado por uma série de atos institucionais<sup>29</sup> entre eles destacamos a promulgação do Ato Institucional numero 5 ( AI 5 ) de 13 dezembro de 1968, por que

O AI5 oficializava o terrorismo de Estado. Pôs em recesso, por tempo indeterminado, o congresso nacional e as Assembléias legislativas estaduais, dando ao governo militar plenos poderes para caçar mandatos eletivos, suspender direitos políticos dos cidadãos, demitir ou aposentar juízes e outros funcionários públicos, suspender o habeas corpus em crimes contra a segurança nacional, legislar por decreto, julgar crimes políticos em tribunais militares, entre outras medidas autoritárias (RIDENTI, 2007, p 37).

Entendemos que a implantação da primeira experiência em Pedagogia da Alternância no Brasil com a criação da primeira *Escola Família Agrícola* (EFA), no Estado do Espírito Santo, deve ser analisada levando-se em consideração este contexto que se mostrou adverso a todo e qualquer projeto que contrariasse os interesses do capital.

O que temos registrado oficialmente em relação a este fato – a implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil em 1969 – é que o mesmo “ocorreu num contexto de mobilização e organização de pequenos agricultores, articulados em torno do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES)” (BEGNAMI, 2002; SILVA, 2005). Este movimento buscava de acordo com Silva, a fixação do jovem no campo, além de “conscientizá-lo de sua função política junto à história do seu grupo social” (SILVA, 2005, p. 2).

Ampliando a nossa investigação, constatamos também que a concepção de homem que os sujeitos articulados em torno desta experiência defendem é essencialmente idealista e foi assim sintetizada por Nosella: “O homem, na verdade, é relacionamento essencial, radical, universal com sua terra; ele se define como habitante,

---

<sup>28</sup> O ano de 1969 ficou marcado por um conjunto de ações ousadas dos comandos guerrilheiros nas cidades. Algumas organizações, por exemplo, resolveram promover seqüestros de diplomatas para forçar a libertação de presos políticos, denunciar a ditadura e divulgar a luta armada. O primeiro e mais famoso – promovido pelo MR-8 e pela ALN – foi o do embaixador dos Estados Unidos no Rio de Janeiro, em setembro de 1969, que resultou na libertação de 15 prisioneiros políticos em troca do embaixador (RIDENTI, 2007, p. 38).

<sup>29</sup> Ao todo foram 17 atos institucionais e 104 adicionais promulgados durante o regime militar.

filho da terra. A simbologia, ao longo da civilização, e a psicologia do profundo ilustram e confirmam essa definição do homem” (NOSELLA, 1977, p.10).

Entendemos que no atual estágio de desenvolvimento do capital e das forças produtivas tal concepção não só encontra problemas para se justificar, como expressa os limites das experiências que se constroem em torno da mesma. Prova disto, segundo Suchodolski, está no fato de que

A crítica que Marx faz dos jovens hegelianos e contra Feuerbach enfrenta condições pseudo-radicaís, a partir das quais se tentava iniciar a luta contra as concepções de então a cerca da essência humana, tomando como ponto de partida a sua existência. Marx assinala que enquanto se conceber a existência de modo idealista e não-histórico, chegar-se-á à igualmente a uma eternização da situação e a uma limitação das possibilidades de desenvolvimento do homem. E é precisamente a isto que se opõe o materialismo histórico com a sua concepção de homem (SUCHODOLSKI, 1976, p. 172).

Nesta perspectiva não se justifica também a tese de Heidegger<sup>30</sup>, um dos teóricos que foi referência para os fundadores da Pedagogia da Alternância, de que “do caminho do campo ergue-se, no ar variável com as estações, uma serenidade que sabe e cuja face parece muitas vezes melancólica. Esta gaia ciência é uma sageza sutil. Ninguém a obtém sem que já a possua. Os que a tem, receberam-na do caminho do campo” (HEIDEGGER, 1969, p. 70).

Portanto, embora concordemos com a tese de Ribeiro de que: “as experiências de Pedagogia da Alternância, imbricadas nesses movimentos sociais populares, parecem sinalizar para um novo projeto de sociedade e de educação” (RIBEIRO, 2008, p.30), temos que acrescentar que o nosso estudo até aqui mostra que a experiência surge e se movimenta nos limites do próprio sistema.

Outro fato que chama a atenção referente à data da sua implantação no Brasil é a coincidência com a fase do “milagre econômico” brasileiro, assim sintetizado por Silver:

O “milagre econômico” brasileiro de 1968 a 1974 correspondeu precisamente ao período em que capitalistas dos países centrais procuravam fugir cada vez mais das lutas dos trabalhadores militantes. O Brasil parecia ser o lugar perfeito para receber esses investimentos: a partir de 64 o golpe militar havia instalado um regime extremamente repressivo e bem sucedido na destruição do velho movimento sindical corporativista e na

---

<sup>30</sup> Filósofo cujo pensamento além de se aproximar do ideal fascista de Hitler, inspirou também os fundadores da Pedagogia da Alternância na França.

eliminação de qualquer oposição da classe operaria tanto nas fabricas quanto no pólo político nacional. A indústria automobilística brasileira teve uma expansão muito rápida nos anos 1970. (SILVER, 2005, p.64).

Enfim, o estudo deste período nos permite identificar certa convergência entre a Pedagogia da Alternância e o projeto desenvolvimentista. Neste aspecto a Pedagogia da Alternância revela-se funcional ao capital, ficando circunscrita aos limites do mesmo.

### 1.3 A atuação dos movimentos sociais

A atuação dos movimentos sociais expressa a contradição da estrutura social, política e econômica deste período de grandes e aparentes transformações, de intensificação do processo de industrialização, de redefinição da função da agricultura na constituição do projeto desenvolvimentista, como destacamos acima.

O pressuposto de que os trabalhadores são sujeitos de sua história, demonstra que não se pode pensar e construir um projeto de sociedade sem levar em conta suas formas de organização e de luta bem como as contradições vividas no processo de trabalho. Pois,

Na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social (MARX/ENGELS, 1982, p. 530).

O processo histórico em curso enquanto relação, isto é, enquanto processo de produção material da existência, mostra que a trajetória dos movimentos sociais neste período foi marcada pela contradição, por avanços e recuos, conquistas e derrotas.

Movimentos operários, camponeses e de militares subalternos, bem como setores significativos dos meios estudantis, artísticos e intelectuais, empolgavam-se com o exemplo de Cuba, com vistas a que aqui também se fizesse a revolução brasileira, fosse ela nacional-popular (burguesa) ou socialista, armada ou pacífica (RIDENTI, 2007, p. 25).

Nesse contexto surgem propostas políticas, “vinculando a realidade dos trabalhadores do campo com os projetos de desenvolvimento para o país. Forjam-se



então, as bandeiras que até hoje são centrais nas suas lutas: os direitos trabalhistas, a previdência social, e principalmente a reforma agrária” (MEDEIROS, 1989, p. 14).

Reinicia-se também o processo de organização e de luta da classe trabalhadora através da mobilização dos trabalhadores das mais diversas categorias como, por exemplo, arrendatários, meeiros, parceiros, posseiros e trabalhadores das grandes plantações.

Segundo Medeiros, “no bojo dos conflitos que emergiam, eram duas as formas de organização privilegiadas: os sindicatos e as associações civis, tais como associações, ligas, uniões e irmandades” (MEDEIROS, 1989, p.26). Os sindicatos eram as organizações dos trabalhadores que,

De alguma forma podiam ser considerados como assalariados, como era o caso de colonos, moradores, camaradas; já as associações civis por sua vez, destinavam-se aos que de alguma forma tinham acesso à terra ( posseiros, arrendatários, meeiros, etc. ) e cuja luta se voltava principalmente contra os despejos, aumento de renda etc., culminando nas demandas por alterações fundiárias (MEDEIROS, 1989, p.26).

A tese central do trabalho de Silver (2005), “Para onde vai o capital, o conflito vai atrás,” nos permite inferir que a militância vai se tornando mais forte onde o capital se estabelece e a luta ganha muitas vezes contornos revolucionários, para além das necessidades imediatas da classe trabalhadora.

É a partir do acirramento do conflito na relação entre capital e trabalho e da ação articulada dos militantes que os trabalhadores rurais vão se mobilizar. Como resultado prático desta mobilização temos a realização do I Congresso Camponês de Pernambuco em 1950, o II em Goiânia em 1951, bem como o primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Agrícolas em 1953, culminando com a II Conferencia Nacional dos Trabalhadores Agrícolas e a criação da ULTAB (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas) em 1954, entre outros. A criação da ULTAB foi na avaliação de Medeiros “um passo fundamental para a superação do localismo e do isolamento das lutas que se desenvolviam no campo” (MEDEIROS, 1989, p. 30).

No processo de resistência e enfrentamento ao capital e sua lógica de reestruturação, que se fundamenta neste período na ideologia desenvolvimentista, destaca-se como marco fundamental na luta da classe trabalhadora o ano de 1954. Pois, “no momento em que conflitos de terra e salariais pipocavam em diversos pontos do país, surgiram, em Pernambuco, as organizações que passariam para a história como um

símbolo das lutas dos trabalhadores rurais no período pré-64: As Ligas Camponesas” (MEDEIROS, 1989, p. 46).

Enquanto principal forma de organização e luta dos trabalhadores rurais da época, as Ligas camponesas vivenciaram ao longo de sua trajetória

Um processo de radicalização, incluindo ações de força em suas táticas, ocupações de terras e enfrentamentos diretos com prepostos dos grandes proprietários. Associaram seu nome à proposta de uma reforma agrária radical, que se faria na lei ou na marra, isto é, com ou sem apoio legal, pela ação direta dos camponeses. Essa associação tornou-se mais clara a partir de 1961, quando a proposta foi defendida pelas Ligas no I Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (GRYNSZPAN E DEZEMONE, 2007, p. 220).

A radicalização ganhou contorno revolucionário na época e propiciou a emergência de conflitos no campo que embora muitas vezes tivessem motivações diferentes,

Havia algo em comum a todos eles: a resistência dos trabalhadores rurais, fossem posseiros, arrendatários, foreiros ou moradores, em deixar a terra em que trabalhavam e da qual estavam sendo expulsos. Essas lutas ocorreram em diferentes pontos do país: Paraná, Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraíba, Maranhão... Alguns deles conseguiram romper seu isolamento e ganharam repercussão nacional, dando substância à demanda por reforma agrária, que até então fora postulada principalmente pelo PCB (MEDEIROS, 1989, p.34).

Como exemplos de radicalização com forte repercussão nacional e contando com a presença de militantes do PCB podemos citar, de acordo com Grynszpan e Dezemone, os movimentos ocorridos “na região paranaense de Porecatu e em Goiás, que se tornou conhecido como a Revolta de Formoso e Trombas” (GRYNSZPAN E DEZEMONE, 2007, p. 222).

Ainda de acordo com Medeiros (1989), tivemos de 1960 a 1963 a criação do SAR (Serviço de Assistência Rural do Rio Grande do Norte - RN), do MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra - RS), o Congresso Camponês de Belo Horizonte, a 1ª Convenção Brasileira de Sindicatos Rurais e o Congresso da criação da CONTAG, respectivamente. Ainda na conjuntura da época as greves foram outra importante frente de luta da classe trabalhadora:

Conseguimos registrar 9 em 1962, sendo 8 em São Paulo; e 19 em 1963 – em São Paulo (10), Paraná ( 3) Pernambuco (3) Rio de Janeiro (1). Algumas delas englobavam diversas fazendas,

indicando um processo inicial de articulação. As reivindicações em geral eram salariais e pela obtenção dos direitos trabalhistas (MEDEIROS, 1989, p.71).

De modo geral as ações das Ligas camponesas além de projetá-las nacionalmente alimentaram “o debate sobre a natureza da propriedade da terra e a necessidade de reforma agrária” (MEDEIROS, 1989, p. 48). Acrescente-se a isso também que,

A emergência dos conflitos no campo e à constituição, no plano mesmo das lutas, da categoria “camponês”, correspondeu também a construção social de uma determinada imagem do “latifúndio”, invocando as idéias de atraso, de opressão, identificadas, na linguagem de esquerda, com a sobrevivência feudal. A constituição dessa imagem não foi passiva (MEDEIROS, 1989, p.64).

Portanto, as lutas sociais de 1945 a 1973 vai da luta armada<sup>31</sup> à luta política. Da formação de guerrilhas, como a do Araguaia sob a liderança do PCdoB à tendência de seguir a via política do mesmo PCdoB como atesta o seu Manifesto-Programa. Manifesto onde o PCdoB fala, segundo Sales,

em “ações por conquistas parciais”, “campanhas eleitorais” e de “luta decidida e enérgica” contra a ditadura, o que está distante das formulações sobre a guerra popular prolongada que, de fato, só seriam assumidas, e não sem dificuldade, no decorrer da segunda metade dos anos 1960 (SALES, 2007, p. 171).

Denise Rollemberg, por exemplo, ao estudar a memória dos revolucionários Marighella e Lamarca, constatou que: “a crença na possibilidade de transformação pacífica que sacudiu o socialismo da Europa de fins do século XIX, diante da revolução do voto universal, pulsava no Novo Mundo, na América Latina até o último sopro do socialismo chileno, em 1973” (ROLLEMBERG, 2007, p. 77).

O que demonstra que embora na época lutas deste tipo – radicais – estivessem na base dos movimentos sociais do campo e da cidade nem todos radicalizaram a sua atuação. Um bom exemplo para demonstrar que a contradição é um fato recorrente na trajetória dos movimentos sociais foi a atuação da Igreja Católica:

Na verdade, a presença da Igreja no campo brasileiro era já muito antiga, mas principalmente associada aos grupos

---

<sup>31</sup> O recurso as armas para fazer a revolução não foi uma novidade dos anos 1960, como se sabe. Ele tem origens remotas; basta mencionar as próprias revoluções burguesas, em especial o paradigma da Revolução Francesa de 1789. Já a tradição das propostas de luta revolucionária armada das organizações de esquerda no Brasil remonta às influências anarquistas no início do século XX; depois, ao impacto da revolução soviética de 1917, seguindo da fundação do Partido Comunista em 1922 (RIDENTI, 2007, p. 24).

dominantes [...] a igreja passou a atuar mais diretamente junto ao campesinato, promovendo sua organização, de modo a se contrapor à ação dos grupos de esquerda. Não por acaso, como relatou Francisco Julião algumas vezes, além do Código Civil, a Bíblia era sempre levada por ele em suas incursões no campo, sendo um importante elemento de legitimação de sua presença (GRYNSZPAN E DEZEMONE, 2007, p. 226-227).

Por sua vez, a reação do capital frente à organização e mobilização dos trabalhadores manifestou-se em duas frentes: na ação do governo e dos proprietários de terra.

No âmbito do governo, segundo Medeiros (1989), tivemos a regulamentação da sindicalização rural e criação da Superintendência de Política e Reforma Agrária (Supra) em 1962 e a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural (lei n° 4.214, de 2/3/1963).

Já em relação à reação dos proprietários de terra,

Se fez em diversos planos. No interior das propriedades, pela tentativa de impor a sua lei: a ação de Jagunços, a queima de casas, o gado solto nas lavouras, despejos, perseguições de todo tipo e até mesmo assassinatos dos que ousavam contestar foram fatos comuns e apenas uma pequena amostra deles vinha a conhecimento público. No Plano do poder local, o controle que detinham das instâncias de decisão e da justiça sempre criava situações desfavoráveis ao trabalhador (MEDEIROS, 1989, p.64).

A luta se intensificou nos anos de 1960 e o capital também radicalizou sua ação, através do golpe militar de 1964. Começou a repressão sobre as organizações e lutas dos trabalhadores.

Iniciou-se uma série de reformas de caráter modernizador da economia e da sociedade, algumas delas demandadas no pré-64. Foi o caso da reforma bancária universitária, administrativa e até mesmo da reforma agrária, que ganhou corpo legal através do Estatuto da Terra. A um curto período em que o discurso liberal e reformista permaneceu, e em que não foram alteradas as regras institucionais, segue-se outro, de fechamento, que teve início no final de 1965 e ganhou maior fôlego com o Ato Institucional n°5, em 1968 (MEDEIROS, 1989, p.85).

Neste contexto, os movimentos foram duramente reprimidos, os líderes perseguidos, presos, torturados e muitos assassinados ou exilados.

Ligas e sindicatos foram fechados. Nas áreas de conflitos mais intensos foram realizadas verdadeiras ocupações militares. Muitos trabalhadores também foram presos. Os despejos

voltaram a se suceder, agora sem enfrentar nenhum tipo de resistência. Desapropriações já feitas foram revistas e muitas áreas foram devolvidas aos antigos donos (MEDEIROS, 1989, p.86).

No conjunto das ações do governo militar a aprovação do Estatuto da Terra é um marco no processo de reestruturação do capital, pois consolida a ideologia desenvolvimentista e alinha o país à perspectiva da política econômica internacional. Por isso, só poderia ter sido feito da forma como foi: pela força.

Este documento, que em anos mais recentes gerou múltiplas interpretações e apaixonados debates, foi definido pela mensagem e ou acompanhou como sendo mais do que uma lei de reforma agrária, uma lei de Desenvolvimento Rural. Com tal, compunha-se de duas partes bastante distintas, uma referente à reforma, outra ao desenvolvimento. [...] Ela seria capaz de cumprir a função social que a constituição impunha a propriedade, mantendo níveis de produtividade capazes de permitir o adequado desenvolvimento industrial e observando justas relações de trabalho (MEDEIROS, 1989, p. 87).

Há muitas outras ações importantes do governo militar que no seu conjunto vão garantir a consolidação do projeto de reestruturação do capital no país. Por conta dos limites deste item destacamos aqui apenas a criação do FUNRURAL (Programa de Assistência ao Trabalhador Rural) em 1971, por duas razões. A primeira, e muito importante para o nosso trabalho, por ser uma das instituições que no âmbito governamental irá financiar o MEPES (Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo), como veremos na sequência; a segunda, porque “a forma como a Previdência Social foi instituída no campo tornou-se um sério obstáculo à constituição do sindicato como mecanismo de encaminhamento das lutas” (MEDEIROS, 1989, p.96).

Lembremos que embora os movimentos tenham sido reprimidos, o sindicato enquanto instituição não desapareceu, pois para o “regime que se constituía, marcado por uma proposta modernizadora da economia e da sociedade, não se tratava de eliminar o sindicalismo rural, mas sim de lhe dar uma outra direção, mais condizente com os novos tempos” (MEDEIROS, 1989, p. 88 ). Neste contexto os desdobramentos da luta da classe trabalhadora vão desde a retomada das ações radicais até a retirada de muitos intelectuais da mesma, seja porque foram assassinados ou cooptados pelos “novos tempos” e o velho capitalismo.

Especificamente em relação ao MEPES<sup>32</sup>, é importante destacar que promovia e mantinha atividades variadas e em setores bem diferentes como, “hospital, mini-postos, escolas-família, centro de formação e programa de Ação comunitária” (NOSELLA, 1977, p. 15). Atividades que até onde podemos observar estavam articuladas à política sindical instituída pelo regime militar através do decreto governamental promulgado em dezembro de 1970 que estabelecia:

Uma política de ação sindical que se propusesse a estimular a participação dos sindicatos, dando maior peso na política social e objetivos de assistência social e assistência sindical. No primeiro caso tratava-se de instrumentalizar o sindicato para prestar assistência médica e odontológica. No segundo, criavam-se mecanismos para empréstimos financeiros para construção, reforma, ampliação ou aquisição de sedes, escolas, colônias de férias, campos de esporte, clubes recreativos, hospitais, creches, ambulatórios e cooperativas de consumo; realização de atividades culturais, cursos de legislação social, bolsas de estudo para formação profissional, entre outros (MEDEIROS, 1989, p. 96-97).

Além deste aspecto que permite caracterizá-lo no contexto do regime militar, como uma instituição alinhada a lógica do capital, destaque-se também que foi financiado por instituições nacionais e internacionais, como por exemplo:

LBA (Legião Brasileira de Assistência); PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra); FESBEM (Fundação Espiritosantense do Bem Estar do Menor); FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor); SNI (Sociedade Nacional de Instrução); **FUNRURAL (Programa de Assistência ao Trabalhador Rural)**, MISEREOR da Alemanha; CEBEMO da Holanda; FINA (Fundação Interamericana dos Estados Unidos e AES (Associação dos Amigos do Espírito Santo da Itália, além da campanha de Hambre (Espanha) (NOSELLA, 1977, p. 102- 103)<sup>33</sup>.

Destacamos aqui o MEPES, porque foi em torno desta instituição que se articulou a experiência em Pedagogia da Alternância, quando da sua implantação no Brasil em 1969. Entendemos que o seu vínculo com o FUNRURAL, por exemplo, é um elemento importante para ajudar a esclarecer o sentido da mesma e a que necessidades ela veio responder neste contexto e momento histórico.

---

<sup>32</sup> Cujas iniciativas de fundá-lo “partiu de um grupo de pessoas de variada formação profissional (padres, sociólogos, líderes políticos, educadores, etc.) que se uniram ao redor de uma atitude fundamental e de uma opção, isto é, todos visavam promover o homem numa certa área geográfica e todos o queriam através da educação tomada em seu mais amplo sentido. Por isso se explica a sigla MEPES: Movimento de Educação promocional do Espírito Santo” (NOSELLA, 1977, p. 94).

<sup>33</sup> Negrito nosso.

Enfim, a trajetória dos movimentos sociais, do período que se encerra com o golpe militar de 64, mostra o quanto estes foram importantes no processo de rearticulação da classe trabalhadora. É possível observar também que por mais que se denomine de democrático, o período de 1945 a 1964 foi marcado pela luta e pelo conflito na relação entre capital e trabalho, o que denota a natureza da democracia burguesa.

#### 1.4 A atuação da Igreja

Embora o sagrado apresente-se como autodeterminante e enquanto tal ganhe legitimidade imediata desautorizando qualquer intervenção crítica<sup>34</sup>, entendemos que é necessário caracterizar a atuação da igreja no contexto das lutas que se estabeleceu historicamente entre capital-trabalho.

Mesmo que no modo de produção capitalista não seja “a religião a instância reprodutora principal das relações sociais. No caso da América Latina, por causa da cosmovisão religiosa predominante entre o povo, a Igreja desempenha uma relevante função reprodutora ou contestadora” (BOFF, 2005, p. 238).

A história registra, a título de ilustração da atuação da Igreja, as cruzadas na idade média; o tribunal da santa inquisição no início da idade moderna; a presença dos jesuítas na expedição portuguesa que aportou na costa brasileira por volta de 1500<sup>35</sup>, entre outras.

Mais recentemente, no contexto do período que estamos estudando, registramos a posição declarada da Igreja em defesa do capital ao apoiar o golpe militar de 64 como podemos observar nesta citação de Lowy em seu texto sobre *As esquerdas na ditadura militar: o cristianismo de libertação*.

Atendendo a geral e angustiosa expectativa do povo brasileiro, que via a marcha acelerada do comunismo para a conquista do poder, as Forças Armadas acudiram em tempo e evitaram que se consumasse a implantação do regime bolchevista em nossa terra. [...] Ao rendermos graças a Deus, que atendeu as orações de milhões de brasileiros e nos livrou do perigo comunista, agradecemos aos militares que, com grave riscos de suas vidas, se levantaram em nome dos supremos interesses da nação, e

---

<sup>34</sup> A mídia burguesa usa muito esse expediente o que evidencia a necessidade de uma contra-cultura bem elaborada para enfrentar este problema.

<sup>35</sup> Coincidência ou não a Pedagogia da Alternância também foi implantada no Brasil pelos jesuítas em 1969.

grato somos a quanto concorreram para libertarem-na do abismo iminente (Citado por LOWY, 2007, p. 305).<sup>36</sup>

Ou ainda por se posicionar contra o mesmo regime<sup>37</sup> como mostra este informe interno preparado pelo II Exército em 1974:

O clero é o mais ativo dos inimigos que ameaçam nossa segurança nacional. Através de processos decididamente subversivos, ele está promovendo a substituição das estruturas políticas, sociais e econômicas do Brasil por uma nova ordem, inspirada na filosofia marxista (Citado por LOWY, 2007, p. 313).

De acordo com Gohn, em seu livro *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*, “desde a época da Colônia encontramos a participação ativa de membros do clero católico nas lutas sociais”. Embora como observou a mesma autora na obra acima citada “essa participação se dava a revelia das hierarquias eclesiais, fora portanto das orientações gerais predominantes na igreja enquanto instituição oficial” (GOHN, 2003, p. 154). Isso confirma que:

As classes dominantes, em sua estratégia hegemônica, procurarão incorporar a Igreja a serviço da ampliação, consolidação e legitimação de sua dominação, especialmente para conseguir a aceitação da hegemonia por todos os indivíduos e grupos sociais. O campo religioso-eclesial é fortemente pressionado a se organizar de tal forma que se ajuste aos interesses das classes hegemônicas mediante vários tipos de estratégias econômicas, jurídico-políticas, culturais e até repressivas. A Igreja desempenha então a função conservadora e legitimadora do bloco histórico imperante. Entretanto, não é fatal que a Igreja se componha com o bloco histórico hegemônico. (BOFF, 2005, p. 232 – 233).

Em seu livro *Igreja: Carisma e Poder – Ensaio de Eclesiologia militante*<sup>38</sup>, Leonardo Boff, ao analisar as características da igreja numa sociedade de classes,

---

<sup>36</sup> O documento de onde foi extraída esta manifestação de apoio dá conta de que após um período de reflexão de dois meses, feito pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Igreja se posicionou a favor do regime na forma acima citada. (LOWY, 2007, p. 305).

<sup>37</sup> É freqüente hoje na América Latina, serem certos sacerdotes considerados elementos subversivos. Muitos são vigiados ou procurados pela polícia. Outros acham-se na prisão, são expulsos do país ( Brasil, Bolívia, Colômbia, República Dominicana, são exemplos significativos ) ou assassinados por grupos terroristas anticomunistas ( GUTIERREZ, 1986, p. 95).

<sup>38</sup> Foi publicado originalmente em 1981, pela editora Vozes e a segunda edição saiu em 2005 pela Editora Record. Na nota a segunda edição do livro, o autor faz a seguinte observação: “no final do livro, foram acrescentados um Apêndice com os documentos do processo doutrinário e as duas respostas do autor. Os leitores dar-se-ão conta de que, num debate interno de Igreja, não só de teologia se trata, mas de muitos outros assuntos, não totalmente alheios à sociedade e à política (BOFF, 2005, p. 19).



defende a tese de que é preciso “situar a igreja dentro do mundo como ele se encontra socialmente organizado” (BOFF, 2005, p.229).

Nesta perspectiva, os teólogos da libertação afirmam que “a partir de 1960 apareceram as condições históricas para uma Igreja que nasce do povo, das classes dominadas” (BOFF, 2005, p.243), o que nos permite inferir que a Igreja além de expressar é também expressão e síntese do meio social em que se constitui como Igreja.

No caso da Pedagogia da Alternância, as fontes de que dispomos dão conta da mediação da Igreja seja na sua origem, seja na sua implantação no Brasil em 1969, como já mencionamos.

A intenção ou se preferirmos os objetivos dos membros da Igreja naquele momento foi manifestado pelo Padre jesuíta Humberto Pietrogrande que estava na coordenação de implantação da experiência. Para ele a atuação da Igreja fundamentava-se exclusivamente na doutrina cristã assim expressa na encíclica *Populorum Progressio*<sup>39</sup>:

Entre as civilizações, como entre as pessoas, o diálogo sincero torna-se criador de fraternidade. Buscar o desenvolvimento há de aproximar os povos nas realizações, fruto de um esforço comum, se todos, desde os governos e seus representantes até ao mais humildes dos técnicos, estiverem animados de amor fraterno e movidos pelo desejo sincero de construir uma civilização de solidariedade mundial. Então, abrir-se-á um diálogo centrado no homem e não nas mercadorias ou nas técnicas. E será fecundo, na medida em que trouxer aos povos, que dele se beneficiam, os meios para se educarem e espiritualizarem; na medida em que os técnicos se fizerem educadores; e na medida em que o ensino dado tiver características espiritualistas e morais tão elevada, que possa garantir o desenvolvimento, não só econômico, mas também humano. Terminada a assistência, permanecerão as relações assim estabelecidas. Quem pode deixar de reconhecer quanto estas ao de contribuir para a paz no mundo? (Citado por NOSELLA, 1977, p. 72).<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> A *Populorum progressio* é um texto de transição. Embora denuncie com energia o “imperialismo internacional do dinheiro” e uma “injustiça que clama aos céus” assim como uma separação crescente entre países ricos e países pobres, **dirige-se em última instância, aos grandes deste mundo para que tentem realizar as mudanças necessárias** (GUTIERREZ, 1986, p. 42). É este encaminhamento que destacamos em negrito que a diferencia radicalmente do encaminhamento proposto pela teologia da libertação.

<sup>40</sup> Papa Paulo VI *Populorum Progressio*, encíclica: citação extraída do MEPES, “Uma cultura nova para um mundo novo”, documentário (mimeografado) (NOSELLA, 1977, p.72).

Esta passagem da encíclica sintetiza a nosso ver a concepção de homem, de sociedade e de educação que fundamentou a ação do grupo que implantou a Pedagogia da Alternância no Brasil sob a coordenação do padre Humberto Pietrogrande.

Portanto, para além da situação sócio-econômica em que se encontravam os agricultores no sul do Estado do Espírito Santo que estava sob a tutela dos jesuítas, o que motivou o Padre Humberto Pietrogrande a trazer a Pedagogia da Alternância para o Brasil, segundo Nosella (1977), foi o fato da “Igreja estar passando por uma transformação que se identificava com o movimento do concílio Vaticano II, com a Encíclica “Mater et Magistra” do Papa João XXIII e com a Encíclica “ Populorum Progressio” do Papa Paulo VI” ( NOSELLA, 1977. p. 35 )<sup>41</sup>.

Talvez estejam aqui os elementos necessários para entender e explicar que igreja é esta. Ou a que ala da Igreja estão articulados estes religiosos jesuítas envolvidos com a Pedagogia da Alternância? Isto porque para ficar no âmbito da atuação da Igreja, sem entrar no mérito da questão, pois nosso objetivo neste trabalho é outro, concordamos com os representantes da Teologia da Libertação que:

a real tensão existente é entre uma Igreja ( a instituição e as comunidades ) que optou pelo povo, pelos pobres e pela sua libertação, e grupos da mesma Igreja ( bispos, padres e leigos ) que não fizeram esta opção ou não a concretizaram ou persistem em manter apenas o caráter estritamente sacramental e devocional da fé ( BOFF, 2005, p. 259).

Nesta perspectiva cabe destacar aqui que a Teologia da Libertação<sup>42</sup>

Não tenciona justificar cristamente posições já tomadas, não pretende ser uma teologia cristã revolucionária. É uma reflexão a partir da práxis histórica do homem. Busca pensar a fé na base dessa práxis histórica e a partir de como é vivida a fé no compromisso libertador. Por isso seus temas são os grandes temas de toda verdadeira teologia, porem é outro o enfoque, outra a maneira de abordá-los. É diferente sua relação com a práxis histórica (GUTIERREZ, 1986, p.267).

Parece não haver dúvida da importância da atuação da Igreja na luta entre capital-trabalho. Tomando a luta de classe como motor da história não há dúvida

---

<sup>41</sup> De acordo com Gutierrez (1986) no seu conjunto estes documentos conciliares expressam a teologia do desenvolvimento.

<sup>42</sup> É preciso ter cuidado para não confundir a teologia da libertação com outras teologias que surgiram nos últimos anos, a saber: “a teologia das realidades terrestres, teologia da história, teologia política, teologia da revolução e mais recentemente a teologia do desenvolvimento” (GUTIERREZ 1986, p. 49). Esta última alinhada ao ideário desenvolvimentista que se estabeleceu na América Latina a partir da década de 50.

também que a contradição está presente na atuação da mesma, pois, “ricos e pobres comungam juntos na igreja, mas se excomungam mutuamente na fábrica” (BOFF, 2005, p. 248).

Em relação à atuação da Igreja neste período é importante destacar que

é por volta de 1960 que a Igreja se voltou para um trabalho organizativo e mobilizador. Neste ano o SAR (Serviço de Assistência Rural do Rio Grande do Norte) criou um setor de sindicalização rural que passou a mobilizar e treinar líderes sindicais e dar orientações sobre a formação de sindicatos. Embora não houvesse regulamentação legal para tanto, a igreja também se juntou às forças que passaram a pressionar o Estado para obtê-la (MEDEIROS, 1989, p.76).

Neste contexto, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) são a expressão mais radical de atuação no que se refere à resistência e enfrentamento ao capital. Inspiradas na Teologia da Libertação, afirmam que a desigualdade social não é uma fatalidade, mas produto de relações sociais marcadas historicamente pelo processo produtivo, podendo, assim, serem transformadas.

Verificou-se também que o cristianismo da libertação teve um papel determinante na oposição ao regime militar e na luta pela redemocratização. “Salvo no caso da AP (Ação Popular) dos anos 1960, ela não formou uma corrente sociopolítica separada, mas contribuiu, de maneira decisiva, para a formação das principais forças do novo movimento popular no Brasil: PT, CUT, MST e movimentos sociais urbanos” (LOWY, 2007, p.318).

Embora reconheçamos a importância da teologia da libertação nos momentos de maior tensão do conflito entre capital e trabalho, temos que reconhecer também – o que é de lamentar – que atualmente,

A exemplo dos setores da esquerda em geral, os setores da “Igreja da Libertação” se voltam para a busca de novos paradigmas em que possam referenciar suas novas formas de contestação e alternativas ao sistema dominante. Percebe-se então um deslocamento da temática da revolução para a da reorganização da sociedade com eixo na democracia, a substituição de um projeto de sociedade totalizante por projetos setorializados e locais: reforma urbana, agrária, poder local, sociedade civil, gestão democrática do Estado; da visão classista para o pluralismo dos sujeitos protagonistas com incorporação das questões de gênero, etnia, meio ambiente, diversidade cultural, valorização da subjetividade, do micro, em articulações com conselhos, ONGs e redes (LOWY, 2007, p.399-400).

A compreensão da dinâmica do capital no Brasil no século XX e particularmente as experiências de resistência e enfrentamento ao processo de consolidação do mesmo, passa também pela compreensão da atuação da Igreja<sup>43</sup>.

Vimos que por uma série de fatores a atuação da Igreja acabou sendo muito importante neste período, pois,

A intensificação dos conflitos e a crescente mobilização dos trabalhadores significaram também uma maior presença da Igreja junto a esse segmento. Sua participação foi mesmo essencial para algumas resistências bem sucedidas, como foi o caso de Ronda Alta ou na articulação do Movimento dos Sem-Terra (MEDEIROS, 1989, p. 155).

Enfim, a partir da análise da atuação da Igreja observamos que a ala da Teologia da Libertação e as CEBs estiveram mais articuladas aos movimentos sociais que radicalizaram a luta contra o capital.

Todavia, não parece ser este o caso da ala que se articulou em torno da Pedagogia da Alternância, haja visto, que esta estava articulada em torno do MEPES, uma instituição como vimos acima, alinhada à política oficial da época, orientada pelos militares, com base na ideologia desenvolvimentista e social que não era socialista.

Por isso todo cuidado é pouco quando nos referimos à atuação da Igreja<sup>44</sup>, pois não podemos esquecer que a burguesia não substituiu a crença pela ciência, mas fez dela sua auxiliar na medida em que se apoiou no protestantismo para organizar os estados nacionais modernos e ampliar o seu domínio territorial e econômico. E mesmo quando religiosos foram mortos ou perseguidos – e não foram poucos – não foi por ser religioso, mas por defender um sistema diferente ou quando a Igreja condenou Galileu, por exemplo, não foi porque a sua teoria abalava a fé, mas porque a idéia de movimento ameaçava a estabilidade do sistema social e do poder vigente. Demonstrar que tudo se

---

<sup>43</sup> Segundo o historiador Marcelo Timotheo da Costa, “A luta da Igreja pela reconquista da sociedade moderna também deveria ocorrer no Brasil. Para tanto, atendendo aos apelos romanos, a Ação Católica Brasileira (ACB) foi criada, em 1935, sob a direção de D. Sebastião Leme (1882 – 1942), cardeal arcebispo do Rio de Janeiro” (COSTA, 2007, p. 438).

<sup>44</sup> A problemática do avanço do comunismo no continente latino-americano, de uma perspectiva internacional, não é apenas preocupação do governo dos EUA. A Igreja Católica e, mais propriamente, o Vaticano, através do seu Papa Pio XII, publica na década de 1950 a encíclica *Fidei et Donum*, que tem como um dos seus objetivos o trabalho missionário de evangelização e combate ao comunismo, ao espiritismo e ao protestantismo, em terras africanas inicialmente e, posteriormente, também na América Latina. Com a morte de Pio XII, João XXIII reafirma essa política. As dioceses de diversos países da Europa são convidadas a colaborar nessa cruzada, enviando padres para os continentes em que há escassez de vocações sacerdotais (MONTENEGRO, 2003, p. 263-264).

movimenta e mostrar que o poder político pode mudar de lugar e isto é apontar para possibilidade de transformação social que passa a ser real.

Para finalizar, tanto na origem quanto no momento de implantação no Brasil a Pedagogia da Alternância nunca esteve articulada em torno da ala da Igreja de libertação o que reforça o seu caráter conservador.

### 1.5 As demandas por educação de 1945 a 1973 no Brasil

Como vimos anteriormente, o processo histórico na perspectiva da classe trabalhadora foi mediado pela atuação da Igreja de libertação e dos movimentos sociais. Esta mediação articulou-se em torno de alternativas que propõe a ruptura, a partir da luta de classe e a construção de uma nova sociedade, a partir da socialização dos meios de produção material da vida.

Por sua vez o capital sempre reagiu fazendo uso de estratégias que vão desde a ação política até o uso da força. Nesse contexto além dos movimentos sociais e da Igreja a escola também cumpriu uma função importante, ora como espaço de luta e resistência, ora como espaço de manutenção e legitimação do sistema vigente.

Observamos também a confirmação do pressuposto de que em termos gerais a burguesia, desde o início da industrialização, viu-se obrigada, pelo próprio desenvolvimento das forças produtivas, a oferecer “educação escolar” aos trabalhadores. Haja visto que o processo de consolidação da industrialização em curso a partir da Revolução de 30, “determinou, conseqüentemente, o aparecimento de novas exigências educacionais” (ROMANELLI, 1991, p.59).

Com base em Sobral (2005), podemos dizer que estas exigências da burguesia começam a tomar forma bem antes de 30, quando,

Ocorre, a criação de escolas voltadas ao ensino de habilidades profissionais, consideradas de ensino técnico, pois a partir de 1909, no dia 23 de setembro, o Decreto 7.566 de Nilo Peçanha (Presidente da República por morte de Afonso Pena), institui a rede federal de escolas industriais. As chamadas “Escolas de Aprendizes e Artífices” (uma em cada estado da União) que tinha por finalidade formar contra-mestres e operários (SOBRAL, 2005, p.17 ).

Assim, na medida que o processo de industrialização avança, avançam também os problemas a ele inerentes, como por exemplo, o crescimento desordenado das cidades, a incapacidade de absorção de toda a força de trabalho disponível pelo mercado

de trabalho, entre outros. Nesta conjuntura a migração do homem do meio rural para o urbano, motivado pela possibilidade de trabalho e uma vida melhor, é um problema que precisava ser enfrentado. De acordo com Sobral, “políticos e educadores manifestavam-se no mesmo sentido: era preciso conter a migração, e um dos instrumentos para fixar o homem no campo era a educação” (SOBRAL, 2005, p.19). Inicia-se aí, segundo Paiva, contraditoriamente é verdade, o

“Ruralismo Pedagógico”, como tentativa de fazer o homem do campo compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra, para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à “cultura rural” ( PAIVA, 1987, p. 127 ).

Em princípio, trata-se de uma “educação escolar” mínima e articulada aos interesses e necessidades do capital com vista à produção de mais valor. Portanto, era uma “educação escolar”, que focalizava basicamente a “qualificação” e o exercício técnico da profissão, baseada no argumento de que o desenvolvimento, seja da economia, seja do trabalhador, dependia da profissionalização deste. “Neste contexto, além da idéia da educação rural como forma de fixar o homem ao campo, surge também a implantação da “extensão rural” no Brasil” (SOBRAL, 2005, p. 20), como forma de controlá-lo.

Como se trata de uma sociedade de classe onde os interesses são diferentes, “evidencia-se, claramente, uma escola para a “elite” e outra para o “povo”, sendo que o texto constitucional oficializava um modelo discriminatório que vinha desde o processo de organização escolar da época colonial e também do império” (SOBRAL, 2005, p.22).

Em relação à classe trabalhadora em geral e ao o homem do meio rural em particular o processo de reestruturação do capital com base na predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial não poderia ter sido mais cruel e perverso, pois,

No conjunto o modelo permitiu que o sistema deixasse os problemas de distribuição da propriedade – que pareciam críticos no fim dos anos 1950 – ao mesmo tempo que o proletariado rural que se formou não ganhou estatuto de proletariado: tanto a legislação do trabalho praticamente não existe no campo como a previdência social não passa de uma utopia; isto é, do ponto de vista das relações internas à agricultura, o modelo permite a diferenciação produtiva e de produtividade, viabilizada pela manutenção de baixíssimos padrões do custo de reprodução da força de trabalho e portanto

do nível de vida da massa trabalhadora rural ( OLIVEIRA, 2008, p.45 ).

No que se refere à tendência da educação funcional ao capital, destacamos o documento que Saviani apresenta no seu livro *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Este documento<sup>45</sup> produzido em 1960 apresenta os aspectos básicos da campanha em defesa da escola pública – uma das demandas por educação da época. O tópico que chama a atenção, no entanto, é o de número onze, por isso reproduzimos aqui por considerar que este expressa o tipo de educação necessária ao capital para consolidar o processo de reestruturação produtiva e a ampliar a valorização do valor:

11. Educação para o trabalho e desenvolvimento econômico. Explícita-se, aqui, a necessidade de que a educação esteja sintonizada com seu tempo e com as características da sociedade em que se insere, contribuindo para o seu desenvolvimento. Para isso deve tornar a mocidade consciente de que o trabalho é a fonte de todas as conquistas materiais e culturais da sociedade, inculcando o respeito pelo trabalho e pelo trabalhador e ensinando a utilizar as realizações da ciência e da técnica para o bem estar da população. A revolução industrial de base científica e tecnológica estaria exigindo que a escola, em lugar da ciência pura e desinteressada, se volte para objetivos mais práticos, variados e mais profissionais e de ciência aplicada (SAVIANI, 2008, p.295).

A julgar pelo conteúdo deste documento entendemos que há uma forte tendência neste período, em articular educação, trabalho e desenvolvimento com ênfase na atividade industrial de base tecnológica. Esta articulação é um elemento essencial do ponto de vista do capital internacional que disputa novos espaços para a produção de mais valor, como destacou Silver (2005) ao analisar as soluções estratégicas do capital.

Ou seja, ao disputar novos espaços, espaços onde o trabalho ainda não está organizado e articulado ao sindicato o que significa pouco poder de mobilização, resistência e enfrentamento, de produção que ofereça condições propícias para aumentar a produção de valor, o capital disputa também o espaço escolar. Por isso, a consolidação do modelo de desenvolvimento industrial dependente, que acabou se desenvolvendo no

---

<sup>45</sup> Registre-se, por fim, a publicação, em 1960, da coletânea organizada por Roque Spencer Maciel de Barros, no âmbito do movimento em defesa da escola pública, contendo 55 textos com a colaboração de 12 autores, todos eles professores de reconhecida competência e experiência nos assuntos da educação. Nesta coletânea encontra-se estampado o “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados”, redigido por Fernando de Azevedo (Barros, 1960, PP.57-82) e subscrito por 190 dos mais expressivos nomes da intelectualidade brasileira da época (SAVIANI, 2008, p.292-293).

país, não só vai confirmar a tendência que cogitamos a partir do documento acima descrito como aproxima o Brasil dos Estados Unidos. Consequentemente,

Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão-de-obra para essas mesmas empresas associada a meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se, então idéias relacionadas à organização racional do trabalho (teylorismo, fordismo) ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que no campo educacional, configuram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2008, p. 369).

No entanto, como o capital enquanto movimento é movimento contraditório, Silver alerta também para o fato de que: “o deslocamento geográfico da produção tende a criar e a fortalecer novas classes trabalhadoras em cada novo local de destino do investimento” (SLIVER, 2005, p. 163).

Nessas circunstâncias podemos identificar as experiências que expressam as demandas por educação na perspectiva da classe trabalhadora. Entre estas destacamos, sem entrar no mérito, o Movimento por Reformas de Base na Educação (MEB)<sup>46</sup>, que durou de 1947 a 1961, considerado como o período mais longo de luta por educação no Brasil, e o movimento Paulo Freire de Educação de Adultos.<sup>47</sup> Além destes movimentos consideramos também as experiências educativas que aconteceram nos momentos de organização e luta no âmbito da atuação dos movimentos sociais, menos formal é verdade, mas nem por isso menos educativo.

Conforme a avaliação de Medeiros, estas experiências tiveram também sua outra face.

Em algumas situações, o trabalho de prestação de serviços assistenciais foi um caminho para a educação política do trabalhador: o momento de atendimento também se constituía numa oportunidade para o esclarecimento sobre os direitos e possibilidades de conquistá-los (MEDEIROS, 1989, p.97).

---

<sup>46</sup> O MEB foi um movimento criado e dirigido pela hierarquia da Igreja católica e o Movimento Paulo Freire, embora autônomo em relação à hierarquia da Igreja, guiava-se predominantemente pela orientação católica, recrutando a maioria de seus quadros na parcela do movimento estudantil vinculada à JUC (SAVIANI, 2008, p. 303).

<sup>47</sup> O horizonte da concepção pedagógica freireana era a sociedade industrial impulsionada economicamente pelo capitalismo de mercado, sob a forma política da democracia liberal em consonância com a visão nacional-desenvolvimentista (SAVIANI, 2008, p.329).



Assinalamos também que na perspectiva da luta de classe, as experiências que acontecem em torno dos movimentos sociais “apresentam um viés educativo, por favorecerem o aprendizado prático da união e organização dos trabalhadores e a apreensão crítica de suas condições de vida e trabalho” (VENDRAMINI, 2000, p.41).

Portanto, o processo de reestruturação do capital neste período que estudamos foi marcado pela disputa do espaço e das instituições, entre elas a escola que,

Foi afetada por essa luta, porque oscilou entre necessidades sociais decorrentes do desenvolvimento das relações capitalistas e temores vinculados a luta de classes que se aprofundou na mesma época em ligação dialética com o referido desenvolvimento (ROMANELLI, 1991, p.56).

Assim, ao investigar os elementos que possam nos ajudar a entender e explicar as demandas por educação neste período chama a atenção, entre outros, a idéia de *desenvolvimento*<sup>48</sup> como um elemento central no processo de reestruturação do capital.

Destacamos aqui este elemento por duas razões: primeiro por entender que a idéia de desenvolvimento foi o fio condutor do processo de reestruturação do capital e por isso “reflete as transformações e contradições da sociedade capitalista. Põe a nu tanto os princípios configurados durante o desenvolvimento da ordem capitalista como os seus desvios e desvirtuações” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 138); segundo, porque esta idéia de desenvolvimento está muito presente no contexto das experiências em Pedagogia da Alternância.

Para ilustrar este aspecto podemos citar Gimonet que ao referir-se aos CEFFAs (Centro Familiar de Formação por Alternância) afirma que “os dois pilares da ordem das finalidades são: a formação integral e o *desenvolvimento do meio*” (GIMONET, 2007, p. 15); Teixeira, Bernartt e Trindade, ao identificar as temáticas de estudo mais recorrentes em Pedagogia da Alternância no Brasil de 1977 a 2006, constataram que: “dos 46 trabalhos 12 referiam-se a linha temática: *Pedagogia da Alternância e desenvolvimento*, perfazendo um total de 26,09% da produção” (TEIXEIRA, BERNARTT e TRINDADE, 2008, p. 232); por ultimo o VIII Congresso Internacional

---

<sup>48</sup> O modelo operacional de desenvolvimento podia ser combinado com vários outros conjuntos de crenças e ideologias, contanto que não interferissem com ele, isto é, contanto que o país interessado não proibisse, por exemplo, a construção de aeroportos por não terem sido autorizados pelo Corão ou a Bíblia, ou por entrarem em conflito com a edificante tradição da cavalaria medieval, ou por serem incompatível com a profundidade da alma eslava. Por outro lado, onde tais conjuntos de crenças se opunha ao processo de “desenvolvimento” *na prática*, e não apenas em teoria, asseguravam o fracasso e a derrota (HOBSBAWM, 2008, p.199-200).

dos Movimentos Familiares de Formação Rural realizado em Puerto Iguazú, Argentina – Foz do Iguaçu, Brasil entre 04 e 06 de maio de 2005, tinha como tema: *Família, Alternância e Desenvolvimento – promoção pessoal e coletiva: Chave para o Desenvolvimento Rural Sustentável.*

Para executar esta tarefa a Pedagogia da Alternância contou com a participação efetiva da ala conservadora da Igreja católica e dos órgãos oficiais, além da iniciativa privada, nacional e internacional em alguns casos.

## CAPITULO 2: Trabalho, Educação e Pedagogia da Alternância

*“Os capitalistas são como ratos brancos em uma roda de gaiola, correndo cada vez mais rápido para poder correr cada vez mais rápido. Nesse processo, algumas pessoas vivem bem, mas outras vivem miseravelmente. (...) Quanto mais refleti sobre esse sistema, mais absurdo ele me pareceu.”  
(Wallerstein)*

Apresentamos neste capítulo as concepções de trabalho e educação que orientam a nossa análise neste trabalho, bem como a concepção de Pedagogia da Alternância que aparece nas experiências do sistema de alternância realizado pelas Casas Familiares Rurais (CFRs). Acrescente-se aqui que não se trata de fazer a clássica revisão bibliográfica, mas, apenas um esboço das concepções de Trabalho, Educação e Pedagogia da Alternância.

Partimos do pressuposto de que o processo de construção do conhecimento é coletivo e acontece sempre articulado ao trabalho. Tanto um quanto o outro visam em última instância a produção das condições necessárias para a satisfação das necessidades humanas que são historicamente produzidas pela humanidade na medida em que esta vai avançando no processo de humanização e na produção e reprodução de si mesma.

Portanto, o trabalho e a educação expressam esse movimento essencialmente humano que é histórico e por isso mesmo contraditório. De um lado, o trabalho garante a produção e a reprodução da vida, de outro, na medida em que num determinado momento histórico alguns indivíduos passam a se apropriar da produção privando a grande maioria do acesso à mesma, colocam em risco as possibilidades de sobrevivência da humanidade na sua totalidade, como tem mostrado Mézáros (2006) em sua obra *Para Além do Capital*.

Logo, no contexto da relação capital-trabalho, o controle da educação pela burguesia vai permitir que o capital lide com a contradição fundamental no que diz respeito à formação humana buscando assim implementar a sua lógica que é a valorização do valor.

O problema da perspectiva formativa burguesa – fragmentária e tecnicista – é que ela nega o movimento real e a materialidade histórica, o fundamento, o ponto de partida para entender o sentido do trabalho enquanto categoria fundante do ser social e a possibilidade da educação na atual sociabilidade. Nega a experiência humana enquanto processo histórico, enquanto práxis produtiva que articula as condições objetivas e subjetivas, enquanto movimento real concreto. Por isso o capitalismo vai utilizar-se de velhas estratégias para resolver os problemas que são históricos e inerentes à sua própria constituição.

Assim, em meio aos vários tipos de relação social que emergem da relação capital-trabalho – fundada no capital – a relação social de exploração consolida-se como predominante, pois o capital é um movimento contraditório, insaciável e incessante de valorização do valor. Nesta perspectiva, o acesso à educação, por exemplo, é concebido apenas como meio para “qualificar” e “requalificar”<sup>49</sup> o trabalhador e com isso ampliar a produção da mais-valia.

Para entender esse processo de apropriação e do trabalho e da educação pelo capital, optamos por historicizar tais concepções. Fizemos esta opção com base em Thompson (1981), para quem a lógica histórica, método de investigação baseado no diálogo entre o conceito e a evidência, a hipótese e a pesquisa empírica, o conteúdo da interrogação e o interrogado, é o método,

Adequado aos fenômenos que estão sempre em movimento, que evidenciam – mesmo num único momento – manifestações contraditórias, cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares, e, ainda, cujos termos gerais de análise (isto é, as perguntas adequadas à interrogação da evidência) raramente são constantes e, com mais frequência, estão em transição, juntamente com os movimentos do evento histórico: assim como o objeto de investigação se modifica, também se modificam as questões adequadas (THOMPSON, 1981, p.48).

---

<sup>49</sup> Em relação à questão da qualificação e requalificação do trabalhador indicamos a leitura do Livro *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no séc. XX* de HARRY BRAVERMAN, Ed. LTC, 1987.

Por isso, apresentamos inicialmente neste capítulo, as concepções de trabalho e educação que referenciam a nossa análise com base nos autores clássicos. Na sequência, apresentamos a concepção de Pedagogia da Alternância adotada pelas Casas Familiares para posteriormente identificar a concepção de trabalho e educação incorporada na proposta pedagógica das mesmas.

## 2.1 O processo histórico do Trabalho

A questão da centralidade ou não do trabalho tem despertado muitas e calorosas discussões, particularmente no interior da academia, e ainda está longe de ser resolvida.

De acordo com a tradição judaico-cristã o trabalho aparece como castigo. Disse Deus à primeira mulher “Multiplicarei as dores de tua gravidez, na dor darás à luz filhos” (Gn, 3, 16). Daí a origem da expressão: *Trabalho de parto*; ao primeiro homem disse Deus: “Maldito é o solo por causa de ti! Com sofrimento dele te nutrirás todos os dias de tua vida [...] Com o suor do teu rosto comerás teu pão, até que retornes ao solo, pois dele fostes tirado. Pois tu és pó e ao pó tornarás”(Gn, 3, 17). Daí a origem da expressão: *Ora et Labora*.

Segundo Marilena Chauí, a idéia de trabalho como desonra e degradação não é exclusiva da tradição judaico-cristã. “Essa idéia aparece em quase todos os mitos que narram a origem das sociedades humanas como efeito de um crime cuja punição será a necessidade de trabalhar para viver” (CHAUÍ, 1999, p. 11).

Na sociedade grega e romana, por exemplo, o trabalho aparece como atividade inferior, a ser executada pelos escravos. Aliás, em latim o vocábulo que dá origem à palavra trabalho “é *tripalium*, instrumento de tortura para empalar escravos rebeldes e derivada de *palus*, estaca, poste onde se empalam os condenados. E *labor* (em latim) significa esforço penoso, dobrar-se sob o peso de uma carga, dor, sofrimento, pena e fadiga” (CHAUÍ, 1999, p. 12).

Já com o advento do capitalismo temos a passagem da idéia de trabalho como castigo para a idéia de trabalho como virtude; daí o sentido da expressão: *mãos desocupadas ofício do diabo*. Max Weber, em sua obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, salienta que,

Agora ser cristão virtuoso é seguir um conjunto de normas de conduta nas quais o trabalho surge não apenas como obrigação moral, mas como poderoso racionalizador da atividade econômica geradora de lucro. Aquele que faz seu trabalho render dinheiro e, em lugar de gastá-lo, o investe em mais

trabalho para gerar mais dinheiro e mais lucro, vivendo frugalmente e honestamente (isto é, pagando em dia suas dívidas para assim obter mais crédito), é um homem virtuoso. Trabalhar é ganhar para poupar e investir para que se possa trabalhar mais e investir mais (WEBER, apud, CHAUÍ, 1999, p. 14).

No entanto, para efeitos deste estudo, partimos do pressuposto que trabalho mais do que castigo, virtude ou categoria de análise, é uma atividade que se refere ao modo de ser humano e social. Não é uma atividade natural, mas, uma atividade histórica, isto é:

Um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio natural com a natureza [...] Não se trata aqui de formas instintivas, animais, de trabalho. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira [...] os elementos componentes do processo de trabalho são: atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho [...] O processo de trabalho [...] é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição natural eterna da vida humana [...] sendo antes comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2008, p. 211, 212, 218).

Salientamos que é uma atividade mediadora. Parte de uma finalidade, tem uma intencionalidade, ou seja, é uma atividade projetada. Projeto que visa a satisfação das necessidades humanas que vão do estomago a fantasia. Necessidades que são historicamente determinadas. Nesse processo de satisfação, o trabalho aparece como dispêndio de força física e se organiza a partir das necessidades concretas de cada momento histórico. “A satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico” (MARX E ENGELS, 2007, p.33). Por isso o trabalho é a atividade dos seres humanos historicamente constituídos. A partir do momento que nesse processo complexo produzem e reproduzem não apenas a vida, mas os instrumentos necessários para a produção da própria vida estão fazendo

história. Eis por que Marx e Engels, ao afirmar a prioridade das condições materiais da vida como decisivas para o materialismo histórico parte deste fato ontológico fundamental:

Devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX E ENGELS, 2007, p. 32-33).

Leontiev, em seu ensaio sobre o *Desenvolvimento do Psiquismo* enfatiza que o instrumento “não é para o homem um simples objeto de forma exterior determinada e possuindo propriedades mecânicas definidas; ele manifesta-se-lhe como um objeto no qual se gravam modos de ação, operações de trabalho socialmente elaboradas” (LEONTIEV, 2004, p.180). O instrumento aparece historicamente não apenas como expressão da relação do homem com a natureza, mas também como expressão de certas relações sociais de produção.

Nos manuscritos econômico-filosóficos, Marx desenvolve a idéia de que o trabalho, esta atividade vital, distingue o homem dos demais animais.

O animal é imediatamente um com sua atividade vital. Não se distingue dela. [...] O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto de sua vontade e da sua consciência. [...] A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal (MARX, 2004, p. 84).

Ou seja, a atividade vital – o trabalho – é aquela que produz vida humana. Enquanto os animais agem para se manterem vivos, no sentido de reproduzir sua vida individual e assegurar a reprodução da espécie, os homens, por meio de sua atividade, reproduzem não apenas sua vida física, mas também sua vida espiritual. Como o homem não consome o que a natureza lhe oferece *in natura*, o ato de transformar a natureza implica na produção dos meios, isto é, dos instrumentos como vimos acima. Assim, por meio do trabalho, esta atividade vital, o homem cria uma realidade humana, humaniza a natureza, e ao humanizá-la, transforma-se. Como salienta Vázquez:

Criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transforma o mundo, o homem [...] faz um mundo humano e se faz a si próprio. Assim, a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador (VÁZQUEZ, 2007, p. 267).

Ainda nos manuscritos, Marx argumenta que o homem ao mesmo tempo que produz a sociedade é produzido por ela. O que significa que tanto a atividade quanto o espírito são sociais:

Posto que também sou cientificamente ativo etc. , uma atividade que raramente posso realizar em comunidade imediata com outros, então sou ativo socialmente porque [o sou] enquanto homem. Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha própria existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social. Minha consciência universal é apenas figura teórica daquilo que a coletividade real, o ser social, é a figura viva, ao passo que hoje em dia a consciência universal é uma abstração da vida efetiva e como tal se defronta hostilmente a ela. Por isso, também a atividade da minha consciência universal – enquanto uma tal [atividade] – é minha existência teórica enquanto ser social ( MARX, 2004, p.107 ).

Nesta perspectiva afirmamos que o processo histórico de constituição do ser humano não pode ser dissociado do trabalho, pois este “como criador de valor-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem quaisquer que sejam as formas de sociedade, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercambio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 2008, p. 64). Por isso, Valor-de-uso é tudo aquilo que serve para satisfazer as necessidades humanas. O valor-de-uso supõe os meios de subsistência – natureza e trabalho – e os meios de produção – ferramentas e máquinas – como elementos indispensáveis à produção e reprodução da vida humana, qualquer que seja a forma social existente.

Entretanto, ao tentar compreender a essência desse processo histórico na sua forma atual, isto é, na sociedade do capital, nos deparamos com um problema que está no epicentro da sociedade capitalista que é a *propriedade privada* dos meios de subsistência e dos meios de produção que, segundo Marx, é correlata e corresponde à divisão do trabalho e “transforma o produto do trabalho em mercadoria, tornando, assim, necessária a transformação desta em dinheiro” (MARX, 2008, p. 135). Neste processo de transformação nos deparamos com um fenômeno extremamente complexo



que é a transformação do trabalho – valor-de-uso originalmente – para trabalho – valor-de-troca – atualmente, isto é no capitalismo, o que equivale dizer que o trabalho “misteriosamente” deixou de ser meio de produção da vida para ser meio de produção de mercadoria. O aspecto determinante neste processo é a transformação do trabalho em mercadoria, em valor.

Por isso, Marx vai mostrar no *Capital* que além da propriedade privada a mercadoria é um elemento fundamental para entender o sentido do trabalho na sociedade capitalista, justamente porque a mercadoria é:

Misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, a margem deles, entre os produtos de seu próprio trabalho (MARX, 2008, p. 82).

Portanto, contraditoriamente, o trabalho, uma atividade essencialmente humana, criadora do valor-de-uso, transforma-se, na forma social do capital, em atividade criadora de valor-de-troca, assumindo assim um caráter de expropriação da vida humana. O problema que aparece aqui é que o trabalhador vai “viver” da venda da força de trabalho – valor-de-troca – e não do trabalho – valor-de-uso – configurando-se assim uma nova forma de relação social que passou a ser chamada de trabalho assalariado. Com isso, o trabalho torna-se então fonte de sobrevivência precária para muitos e fonte de acumulação de riqueza para alguns, gerando a alienação do trabalhador, que se expressa da seguinte forma:

a) o trabalhador produz algo que não lhe pertence e que é apropriado pelo dono dos meios de produção – o capitalista; b) o trabalhador, ao vender sua força de trabalho, passa a não decidir sobre o que, como e para que produz, surgindo a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e; c) o trabalhador não tem consciência do que produz efetivamente, não se reconhecendo no produto de seu trabalho. (SADER, 2000, p. 62).

Assim, a troca, na sociedade capitalista supõe necessariamente a propriedade privada: troca é a transferência de um proprietário para outro. Como o acesso à mercadoria não é direto, é preciso comprá-la, para comprá-la é preciso vender, estabelece-se assim a esfera da circulação. A condição é vender mercadoria para comprar mercadoria, isto significa na prática competição e concorrência: um jogo de

vida e morte, vida para alguns e morte para muitos. Vende-se para produzir e produz-se para vender, fechou-se o ciclo, isto é, o processo de expropriação da força de trabalho e por extensão do trabalhador, o que fez Paul Lafargue, em seu fantástico panfleto *O Direito á Preguiça*, exclamar:

Ô miserável aborto dos princípios revolucionários da burguesia! Ó lúgrube presente do seu deus progresso! Os filantropos proclamam benfeitores da humanidade aqueles que, para se enriquecerem na ociosidade, dão trabalho aos pobres; mais valia semear a peste ou envenenar as fontes do que erguer uma fábrica no meio de uma povoação rústica. Introduzam o trabalho de fábrica, e adeus alegria, saúde, liberdade; adeus a tudo o que fez a vida bela e digna de ser vivida (LAFARGUE, 1999, p. 19 ).

A prova de que Lafargue estava certo na sua perplexidade diante do processo de exploração em curso está, entre outros, neste depoimento de um trabalhador da subsidiária da Mercedes-Benz, que produz moldes de areia e resina para confecção de blocos de motor, assim registrado e reproduzido por Marcos Arruda:

Um dia, um operário de minha seção convidou-me para um passeio num bairro residencial distante da “nossa” periferia, onde foi mostrando as mansões e os carros. E dizia: “Nós fazemos tudo isso, não para nós, mas para eles”. Para nós, só o trabalho duro, sujo, prolongado, perigoso, mal pago e quase ininterrupto, que nos cansava ao ponto de não termos mais paciência com nossos filhos e, raramente, forças para fazer amor com nossas mulheres. Em pleno fim do século XX, vivíamos uma autêntica experiência do trabalho como tripalium (instrumento de tortura da antiguidade, que deu origem à palavra “trabalho” (ARRUDA, 1995, p. 66).

Portanto, na sociedade do capital o mercado de trabalho constitui-se como espaço social onde a vida é produzida e reproduzida precariamente. Como este espaço é fundado no mercado e na divisão do trabalho, quem determina a existência da vida humana é o capital e não o contrario, o que nos permite concluir que é impossível a emancipação humana nos limites desta sociabilidade. Pois, os produtos do trabalho passam a ter valor quando entram na esfera da circulação. A transferência de mercadoria é transferência de valor, o que caracteriza a mercadoria como unidade contraditória entre valor de uso e valor de troca. Evidentemente, um não existe sem o outro, o que pressupõe uma relação mercantil. Como por traz dos produtos existem os proprietários, Marx descobriu que nesta sociabilidade a relação social que se estabelece é uma relação mediada pelas mercadorias e não pelo trabalho, mais, diz Marx, “essa descoberta só é

possível numa sociedade em que a forma mercadoria é a forma geral do produto do trabalho, e, em consequência, a relação dos homens entre si como possuidores de mercadorias é a relação social dominante” (MARX, 2008, p. 82).

Ampliando a análise, Marx descobriu que o problema aqui é que o valor de uma mercadoria não corresponde à quantidade de trabalho presente, mas ao tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-la que, segundo Marx, “é o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor de uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais existentes e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho” (MARX, 2008, p. 61).

Portanto, propriedade privada, mercadoria, produção, circulação, valor-de-troca, valor, são categorias essenciais para entender o processo sociometabólico do capital, isto é, o sentido e o significado do trabalho, para o capital, pois toda e qualquer mercadoria é: matéria natural e trabalho humano. Se todo o trabalho é trabalho humano e social e a mercadoria é resultado do trabalho, logo, “se prescindirmos do valor-de-uso da mercadoria, lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho” (MARX, 2008, p. 60). Deparamo-nos assim com um fenômeno extremamente complexo decorrente do processo sociometabólico do capital: mercadoria se confrontando com mercadoria; processo que chega ao mais alto grau de desenvolvimento e complexidade no capitalismo, com a revolução industrial, pois “o poder de mediação do instrumento estendeu-se e elevou-se com a introdução da máquina até chegar à automatização com a qual o homem fica separado radicalmente do objeto de produção” (VÁZQUEZ, 2007, p. 227), isto é, do produto do seu trabalho o que leva Braverman, ao analisar a degradação do trabalho no século XX, a constatar que: “a maquinaria entra no mundo não como serva da “humanidade”, mas como instrumento daqueles a quem a acumulação de capital proporciona a propriedade das máquinas” (BRAVERMAN, 1974, p. 167), e concluir a sua análise com a seguinte observação: “é sem dúvida este “senhor”, por traz da máquina, que domina, drena a força de trabalho viva; não é a força produtiva da maquinaria que enfraquece a espécie humana, mas a maneira pela qual ela é empregada nas relações sociais capitalistas” (BRAVERMAN, 1974, p. 197). Conseqüentemente, a introdução da máquina no processo produtivo vai mudar radicalmente o processo de produção da vida onde o trabalho passa a ser igual para todos, isto é, social.

É nesta perspectiva que entendemos o trabalho como processo histórico, como atividade fundamental e necessária, seja para a manutenção ou para a transformação social.

Enfim, a história nos mostra que é na produção e reprodução da vida que está a possibilidade real de emancipação humana, haja visto que:

Na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social (MARX/ENGELS, 1982, p. 530).

Como o trabalho é um processo histórico, toda e qualquer tentativa de naturalizar as relações sociais não se sustenta neste nível de apreensão. Isto porque o trabalho põe, necessariamente, o homem em relação com a natureza e com os outros homens.

Portanto, nem castigo nem virtude, trabalho é atividade vital e enquanto tal é central seja para analisar a sociedade atual seja para pensar uma alternativa à mesma. O sentido do trabalho está no valor-de-uso – esfera do consumo – movimento necessário para a realização do gênero humano e não na produção de mais-valia, valor-de-troca – esfera da circulação – movimento necessário para a produção e reprodução do capital. Trata-se de um processo mediado pelas necessidades humanas e não pela mercadoria. Por isso, na sociabilidade do capital, quanto mais trabalho menos emancipação, ou seja, quanto mais mercadoria, menos vida humana, menos valor-de-uso, menos consumo.

Enfim, o caráter que o trabalho assume na sociedade capitalista é fundamental para indicar a perspectiva analítica que pretendemos empreender ao analisar a concepção de trabalho na Casa Familiar Rural de Pato Branco, PR.

## 2.2 O Processo Educativo

Articulada ao trabalho a educação aparece historicamente como essencial. Tanto é assim, a história nos mostra, que em geral todos os povos tiveram seu sistema de educação. Cada um com suas especificidades obviamente, o que demonstra que a educação é deveras uma questão importante para a sociedade. Ou seja, nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação. Como diz Mészáros:

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem os seus

próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente (MÉSZÁROS, 2007, p. 263).

Por isso procuramos nesse item apresentar alguns elementos que possam nos ajudar a compreender a educação enquanto processo real, movimento histórico e essencialmente contraditório, pois consideramos em princípio que: “para que se possa falar em atividade humana é preciso que se formule nela um resultado ideal, ou fim a cumprir, como ponto de partida, e uma intenção de adequação, independentemente de como se plasme, definitivamente, o modelo ideal originário” (VAZQUEZ, 2007, p. 221). A educação é sem dúvida um elemento importante no processo de emancipação humana.

As investigações em torno da história da educação dão conta que a escola é uma instituição muito antiga, enquanto

estrutura específica de formação de um determinado tipo de “homem dividido”, nasce historicamente no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente à sua formação; não existe para as demais classes. Apenas as classes possuidoras tem essa instituição específica que chamamos de escola e que [...] apenas a pouco tempo, ou seja, aproximadamente a partir do início da revolução industrial, começa a tornar-se, em perspectiva, uma coisa de toda a sociedade (MANACORDA, 2007, p. 119).

Não existia segundo Manacorda (2007) a oposição escola e escola, mas escola e não-escola, ou seja, “fossem escolas de sacerdotes ou de cidadãos-guerreiros, permaneciam como estruturas específicas e exclusivas para a formação das classes dominantes” (MANACORDA, 2007, p. 120). Talvez por isso a educação aparece originalmente sob duas formas fundamentais:

1ª a que simplesmente se propõe transmitir as técnicas de trabalho e de comportamento que já estão em poder do grupo social e garantir sua relativa imutabilidade; 2ª a que, através da transmissão das técnicas já em poder da sociedade, se propõe formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas técnicas (ABBAGNANO, 2007, p. 358).

Rugiu, por exemplo, nos mostra em *Nostalgia do Mestre Artesão*, o quanto a educação incipiente, ligada à vida e à necessidade de subsistência, além de produto de uma determinada sociedade, cumpria uma função na mesma, pois,

A eficácia formativa no conjunto do tirocínio das corporações consistia, portanto, na participação em diversos momentos da

vida produtiva: a) atividade de trabalho sob constante orientação do mestre ou de quem lhe fizesse às vezes; b) vida extra trabalho, ligada ao âmbito familiar do mestre ou a outras tramas de relações a ele inerentes; c) instrução geral básica para a aquisição de uma cultura pré-profissional adequada a atividade específica de cada um (RUGIU, 1998, p. 49).

De acordo com Manacorda é possível concluir deste relato de Rugiu que temos nesta época,

Uma verdadeira e autentica formação no trabalho, que, também aqui, pode surgir ou no interior da família, nos casos em que esta coincida com a oficina, ou numa oficina externa à família obediente ao respeito a normas de validade pública e comunitária que, através dos séculos, veremos estabilizadas pelos vários collegia ou universitates ou corporações nos seus estatutos (MANACORDA, 2007, 121-122).

Isto nos permite inferir também que já nesta época a educação aparece como um processo complexo e diferenciado de formação das novas gerações, onde as corporações – para ilustrar este período da história com base em Rugiu – aparecem como:

Um sistema formativo integral no sentido sincrônico e diacrônico: ensinavam ao aprendiz a fazer e comportar-se como um (artista matriculado); depois, o acompanhavam, empregavam-no, sustentavam-no e controlavam-no nas suas atividades sucessivas, induziam-no a atualizar-se ou deixar a atividade. (RUGIU, 1998, p. 138).

Entretanto, ao concebermos a centralidade do trabalho no processo histórico enquanto forma específica de práxis humana entendemos que a educação articulada ao trabalho constitui-se para além da forma e passa a ser um dos elementos fundamentais na constituição do ser humano, tendo em vista que:

O homem não nasce homem: isto o sabem hoje a fisiologia quanto a psicologia. Grande parte do que transforma o homem em homem forma-se durante a sua vida, ou melhor, durante o seu longo treinamento por tornar-se ele mesmo, em que se acumulam sensações, experiências e noções, formam-se habilidades, constroem-se estruturas biológicas – nervosas e musculares - não dadas a priori pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais, graças às quais o homem chega a executar atos tanto “humanos” quanto “não-naturais”, como o falar e o trabalhar segundo um plano e um objetivo (MANACORDA, 2007, p.22).

Nesta perspectiva entendemos que o processo histórico de constituição do ser humano não pode ser dissociado da educação articulada ao trabalho. Manacorda, avançando na reflexão ora citada, afirma com base em Marx, que:

De modo análogo ao que sucede no processo econômico geral da produção da vida (que é o processo de formação do homem enquanto homem, gênero humano, humanidade), no processo de formação dos indivíduos e das gerações em seu crescimento fisiológico-psicológico (ou seja, na educação) a exigência inevitável, ou a tendência objetiva e, portanto, o fim, é formar uma vida da comunidade em que ciência e trabalho pertençam a todos os indivíduos (MANACORDA, 2007, p.75).

O que demonstra que o processo educativo está necessariamente articulado ao processo de produção da vida no sentido histórico, ou seja, articulado ao trabalho. Salientamos aqui com base em Marx que a articulação entre educação e trabalho não pode ser concebida como aquela proposta pelas modernas escolas ativas do trabalho, inspiradas no positivismo ou pragmatismo. Pois, o pragmatismo, por exemplo, “negou a história como processo objetivo; não conseguiu compreendê-la. Aceitou o desenvolvimento das capacidades individuais na vida e não concebeu o desenvolvimento da humanidade. Quando falou da história, fê-lo apenas nas categorias da escola do êxito individual” (SUCHODOLSKI, 2976, p. 151). Também não se trata de trabalho artesanal, anti-industrial, muito menos “das modernas escolas administrativas, destacado do ensino geral e destinado a aquisição de uma ou mais tarefas determinadas (que ele havia criticado em 1847 como proposta predileta dos burgueses” (MANACORDA, 2007, p. 127), que hoje parece ganhar espaço significativo nos projetos de educação para a classe trabalhadora esteja ela na cidade ou no campo.

Trata-se da educação que se constitui enquanto movimento essencial no processo de humanização, como sintetizou o grande pensador do século XVI, Paracelso, citado por Mészáros: “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (MÉSZÁROS, 2007, p.195).

Entretanto a aprendizagem já não acontece mais apenas pela experiência, fazendo, observando, como nos processos anteriores, pré-industriais. Pois, já é notório hoje que a divisão do trabalho introduzida pela maquinaria e grande indústria provocou mudanças tanto nos processos de produção, quanto nos processos de aprendizagem ao exigir em termos educativos um novo tipo de disciplinamento do trabalhador e novos modos de vida, comportamento, atitudes e valores o que caracteriza a educação como

um processo social, historicamente determinado e determinante. Esta questão foi levantada por Marx e Engels, quando escreveram no manifesto:

E vossa educação não é também determinada pela sociedade? Pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas etc.? Os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação; apenas procuraram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante (MARX E ENGELS, 2007, p.55).

Diz Mészáros a este propósito que “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2007, p. 245). A educação expressa assim as contradições e a própria sociedade em que está inserida de tal forma que os limites e possibilidades da mesma estão circunscritos aos limites e possibilidades da sociedade que a produz. Isso significa que lutar por educação é lutar simultaneamente pela transformação da sociedade, pois, “o apelo para que abandonem as ilusões a respeito da sua condição é o apelo para abandonarem uma condição que precisa de ilusões” (MARX, 2005, p. 145). Ao que entendemos que já não é suficiente – o que não significa negar – afirmar que a educação é mediadora – ela é mediadora para “n” coisas” – ou diferenciá-la de formação, muito menos criar “novos paradigmas” de conhecimento ou simplesmente alternar trabalho e educação, pois diz Marx a este respeito na 3ª tese sobre Feurbach:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, portanto que dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária (MARX E ENGELS, 2007, p. 533-534).

Tendo em vista que o fundamento da sociedade industrial é a divisão do trabalho e por extensão do trabalhador, a educação neste contexto acontece de forma fragmentada. Assim, temos, neste caso, a fragmentação entre o conhecimento científico e o saber prático, pois para competir (competência) não é mais necessário articular teoria e prática, já a práxis histórica, esta atividade produtiva e especificamente humana, esta sim, pressupõe a articulação entre saber científico e prática (VÁZQUEZ, 2007). Por isso, Vázquez nos alerta a este respeito para a necessidade de buscar a superação desta fragmentação, pois,



A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas por isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 2007, p. 235-236).

Portanto, conceber a educação como uma dimensão essencial no processo histórico e constitutivo do ser humano, é fundamental para entender a função da educação na sociedade de classes. É essencial também para a classe trabalhadora construir o seu projeto educativo na perspectiva emancipatória tomando por base a formação omnilateral<sup>50</sup> que faça o contraponto à educação capitalista e sua formação fragmentada e cada vez mais tecnicista – unilateral.

Parece não restar dúvidas que a educação na sociedade capitalista passa a cumprir duas funções básicas para implementar a lógica do capital que é a produção ampliada de valor, assim configuradas: “(1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político” (MÉSZÁROS, 2006, p.275). Logo, a educação correspondente a essa sociedade que tem na divisão do trabalho um meio de se reproduzir e se perpetuar, caracteriza-se como uma educação voltada para a adequação do indivíduo ao meio. Por isso nos alerta Suchodolski ao fazer a crítica da pedagogia baseada na essência do homem que: “se a educação do indivíduo é o resultado da ação do ambiente, então a adequação é o verdadeiro conteúdo da educação, concluem os reacionários do sensualismo” (SUCHODOLSKI, 1976, p.162), ou seja, para a burguesia a educação deve mediar a adequação ao meio e não a transformação deste. No entanto, diz Suchodolski: “se a educação do indivíduo é o resultado da ação do meio ambiente, então este ambiente deve ser transformado pelos homens de tal modo que eduque o mais possível de modo humano, conclui Marx” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 162).

Porém, como na forma social do capital, “capitalistas e trabalhadores são, uns e outros, subsumidos pela classe, membros de uma classe e não-indivíduos

---

<sup>50</sup> Sobre o conceito de homem omnilateral, indicamos a leitura do capítulo três (p. 87- 94) da obra de Mario A. Manacorda, *Marx e a pedagogia moderna*, publicado pela Ed. Alínea, Campinas, 2007.

(MANACORDA, 2007, p. 80), a educação enquanto produto desta forma social é uma educação de classe. Não é o resultado da ação do meio, como apregoam os reacionários do sensualismo, mas da luta de classe. Assim, enquanto trabalho social a educação não está isenta do enfrentamento, da luta de classe, aliás, é na luta que ela acontece.

Por isso consideramos essencial enfatizar aqui que as possibilidades da educação enquanto processo de humanização, não estão na “educação em si”, mas no processo de articulação com o trabalho, isto é, na articulação entre teoria e prática, ou seja, na práxis histórica, como mencionamos anteriormente. Desse modo, entendemos que o acesso à educação é fundamental para a classe trabalhadora, porém insuficiente se ficarmos nos limites da sociedade capitalista, cujo ideário educacional tem sido sinônimo de: modelamento, disciplinarização, treinamento, profissionalização e docilização dos indivíduos. Ou seja, para a burguesia as pessoas precisam aprender a adaptar-se dentro deste modo de produção e não transformá-lo; assim, se no feudalismo quem ensinou foi a igreja, no capitalismo esta tarefa passa a ser da escola. Cabe à escola ensinar a viver na “pós-modernidade”, isto é, ensinar a ser habilidoso, competente, e flexível para viver empregado e desempregado, para ser capaz de adequar-se à precarização dos empregos, para fazer trabalho informal, mesmo sendo formado. Cabe a escola ensinar a ser profissional, isto é, transformar o indivíduo num empresário de si mesmo, num empreendedor, num “capitalistinha”, expressão extrema da lógica de produção e reprodução do capital, onde a proliferação de igrejas e o aquecimento do mercado da literatura de auto-ajuda é mera coincidência ou não!? Neste caso, em vez de educação como processo de humanização estamos diante de uma verdadeira utopia educacional. Nesta perspectiva, para ficar apenas com os clássicos podemos citar como exemplo, Saint Simon (2002), que via na educação a solução para os problemas sociais através do progresso das ciências, ou Fourier (2002), que propõe uma educação harmônica, como meio de resolver os problemas sociais, ou ainda Owen (2002), que propõe uma reforma moral da sociedade pela educação como alternativa para os problemas sociais.

É no *Capital* que Marx vai nos oferecer os elementos essenciais para pensar a educação para além das utopias. Depois de analisar a teoria do valor e a mais-valia, Marx vai analisar a revolução operada pelo capitalismo no modo de produção – concentração, cooperação, divisão do trabalho, maquinaria – e os resultados de tudo isso sobre a situação dos trabalhadores na indústria. Analisa também a questão do trabalho das mulheres e das crianças. Nesta análise descobre, por exemplo, que contraditoriamente o capital se vê obrigado a lançar mão da educação. Assim, se a

educação no conjunto das ações empreendidas socialmente constitui-se como um elemento importante no processo de transformação social, vai constituir-se também como um elemento não menos importante no processo de desenvolvimento da sociedade capitalista. Daí a necessidade de estarmos atentos a esta dimensão da educação que é funcional ao capital. Marx apresenta os elementos para a análise desse aspecto quando examina no desenvolvimento da maquinaria, a questão da legislação fabril inglesa e suas disposições relativas à higiene e à educação. Diz Marx, a legislação fabril é “a primeira reação consciente e metódica da sociedade contra a forma espontaneamente desenvolvida de sua produção” (MARX, 2008, p. 545). E ampliando a sua análise acrescenta: “Apesar das aparências mesquinhas que apresentam em seu conjunto as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego das crianças” (MARX, 2008, p. 547). Mas não é só isso que Marx acaba descobrindo em sua investigação. Para além da educação obrigatória – estamos falando de lei fabril – é preciso explorar a possibilidade que tal educação oferece. E que possibilidade é essa? É a escola de meio período cujo êxito Marx assim sintetizou: “Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com trabalho manual, e, conseqüentemente, o trabalho manual com educação e ginástica” (MARX, 2008, p. 547). Aqui está no nosso entender a origem da **alternância trabalho-educação**. Ampliando a sua análise, Marx vai mostrar as vantagens – para o capital – desse **sistema de alternância** que tem na fábrica o projeto de educação do futuro assim configurado:

Do sistema fabril [...] brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e em único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos ( MARX, 2008, p. 548-549).

Neste caso, desenvolvidos para o capital. E na *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx acentua esta contradição que está posta pelo sistema de educação – **a alternância** – que surge com a lei fabril no contexto da revolução industrial, ao demonstrar que:

A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, portanto, um piedoso desejo, porem nada mais. Pôr em pratica esta proibição – supondo-a factível – seria reacionário, uma vez que regulamentada severamente a jornada de trabalho segundo as diferentes idades e aplicando as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação do trabalho produtivo com o ensino,

desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (MARX, 2005, p. 242).

Feito esta constatação é possível delimitar objetivamente os limites e possibilidades do **sistema de alternância** que surge como expressão da divisão do trabalho no contexto da revolução industrial. Pois, a análise de Marx mostra que a mesma lei que cria a **alternância** como espaço de educação que visa preparar o indivíduo para o trabalho fabril, acaba também universalizando a obrigatoriedade da escola. Temos, assim, a superação da oposição escola e não-escola – oposição que é historicamente contextual ao período pré-industrial – para o surgimento da oposição escola e escola, ou seja, continuamos a ter escola para as classes possuidoras – para usar uma expressão de Manacorda – e agora também escola para as classes despossuídas. Grosso modo, a escola pública, laica e gratuita, nasce capitalista, tendo como princípio básico, a **alternância** entre ensino e trabalho. Por isso, discutir escola a partir da revolução industrial é discutir escola capitalista. A idéia de alternância aparece neste processo como uma idéia essencialmente capitalista. Funcional ao capital neste momento e contexto histórico. Constitui-se historicamente como categoria universal, isto é, uma categoria capitalista, por isso, essencialmente conservadora.

Para compreender o sentido desse processo de universalização, isto é, o sentido da escola capitalista para as classes despossuídas é preciso considerar também que a revolução industrial vai produzir mudanças não só no modo de produzir, mas também no modo de pensar, isto é, na consciência. Como em Marx atividade implica ação com um grau de consciência. A consciência depende do ser social. Neste sentido, não é algo dado, é processo, é movimento. Como explica Iasi em seu livro *Ensaio Sobre Consciência e Emancipação*: “sabemos que só é possível conhecer algo se o inserirmos na história de sua formação, ou seja, no processo pelo qual ele se tornou o que é; assim é também com a consciência: ela não “é”, “se torna” (IASI, 2007, p.12). E Manacorda acrescenta:

É uma maturação de consciência que não se compreende se não se leva em conta o desenvolvimento do real com a revolução industrial, que não somente efetua o encontro entre artes liberais e mecânicas, entre geometria intelectual e experimental, mas subtrai o homem em crescimento, o adolescente, da angústia familiar e corporativa e joga-o no mais vasto mundo social. O nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta as grandes mudanças na vida social dos indivíduos (MANACORDA, 1989, p. 358).

Como vimos, ao analisar o processo de trabalho no item anterior, a burguesia não pode criar nada que não valorize o valor. Inclusive o próprio trabalho se torna para a burguesia valor, neste caso, valor-de-troca. Portanto, se a escola é uma criação burguesa, logo, é inevitável perguntar: que escola é esta? Que possibilidades educativas emergem neste processo social de base industrial-capitalista? Quais os limites e possibilidades da **alternância**<sup>51</sup> neste contexto, uma vez que “foi nesse nível metodológico-histórico que se pôde produzir a separação entre a *escola* do doutor e a *escola* do trabalhador: a primeira acentuadamente livresca e desinteressada; a segunda acentuadamente profissional e prática; mas ambas, definitivamente escolas” (Manacorda, 2007, p. 124). Entendemos assim a **alternância** como uma categoria constitutiva e contextual à escola capitalista. Que expressa a concepção de prática inerente à escola que se constitui a partir da divisão do trabalho, da maquinaria e grande indústria. De fato, etimologicamente alternância significa, “alternar + anciã, prov. Sob o influxo do Frances *alternance* (1830); *alter*, filosofia da história, (1871) Alternância: que deriva de *alter*, antepositivo, do latim. *Alter*, a, um; um outro, diferente, oposto, contrário” (DICIONÁRIO, HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2001, p. 168), ou seja, alternar não significa relacionar, articular, mas opor, diferenciar. Não há no processo de alternar um movimento que permita, por exemplo, articular teoria e prática, trabalho e educação, isto é, não se trata de relação, mas da oposição ora um ora outro. Alternar é fragmentar. Aliás, a fragmentação é justamente, como vimos acima, o processo que se consolidou com a divisão do trabalho, maquinaria e grande indústria. A alternância configura-se assim na esfera da lógica formal, ou um ou outro. Não há um intercâmbio entre as partes, por isso, não se pode falar de atividade criadora, de práxis histórica, na esfera da alternância. A atividade que acontece na alternância é uma atividade dual e restrita ao particular, a coisa em si. Não é uma atividade mediadora. Nega-se assim a perspectiva da totalidade, isto é, da relação entre universal, particular e singular. Relação fundamental na perspectiva dialética, pois, “a universalidade sempre existe *em relação* à particularidade: não é possível separá-las, ainda que constituam momentos distintivos de nossas operações conceituais e nossos engajamentos práticos” (HARVEY, 2006, p. 316). Logo, teoricamente não se pode falar em atividade real e concreta na esfera da alternância, pois, o dualismo impede que se considere a contradição ao não propiciar a articulação dos termos contrários, como momentos

---

<sup>51</sup> Estamos nos referindo aqui à alternância que nasce com a obrigatoriedade do ensino no contexto da revolução industrial e não à Pedagogia da Alternância. Esta será apresentada no próximo item.

constitutivos da unidade. Por isso, analisaremos no capítulo três a experiência da Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco, procurando observar como se estabelece a relação ou a alternância entre trabalho e educação.

Enfim, entendemos que as análises que fizemos neste item – embora todas as ressalvas que se possam fazer e são muitas acredito – nos permitem conceber a educação enquanto processo histórico e social que articulada ao trabalho pode nos ajudar a apreender a conexão entre escola e vida, na perspectiva da transformação e não da reprodução social. Tal apreensão é fundamental para superar a dicotomia entre teoria e prática, enfatizando sempre que:

A prática que Marx tem em mente é algo que não coincide com o objetivo individual em que se verifica a validade de um pensamento, que é a posição característica de um certo pragmatismo. Marx fala, no entanto, de modificar o mundo, isto é, de uma atividade na qual a sociedade humana está fortemente empenhada e que representa, de certa maneira, todo o processo de sua história: apropriar-se da natureza de modo universal, consciente e voluntário, modificá-la e ao modificar a natureza e seu próprio comportamento em relação a ela, modificar a si próprio, como homem (MANACORDA, 2007, p. 128).

Acreditamos que os elementos aqui mencionados estão longe de esgotar o tema, entretanto, suficientes para orientar a nossa análise do processo educativo em curso na Pedagogia da Alternância no contexto das Casas Familiares Rurais.

### 2.3 A Pedagogia da Alternância

Apresentamos nos dois primeiros itens deste capítulo a nossa compreensão de trabalho e educação, por entender que tanto o trabalho, quanto a educação, são elementos essenciais no processo de construção de um projeto de transformação social na perspectiva da classe trabalhadora. Pois estamos em pleno acordo com Suchodolski de que

As novas perspectivas da educação socialista apresentam-se com a tarefa de formar a consciência de classe no proletariado e delinear as tarefas revolucionárias históricas, vinculá-lo à filosofia dialético materialista, com cuja ajuda se torna possível analisar e transformar a realidade e, por sua vez também, as concepções idealistas da burguesia, remetê-lo para alianças de uma nova solidariedade que surge na luta e no trabalho, (SUCHODOLSKI, 1976, p.144).

Portanto, não se trata do trabalho e da educação em si, mas da articulação entre ambos. Neste caso, a pedagogia constitui-se num dos espaços importantes para se estabelecer a devida conexão. A pedagogia que

na sua origem significou prática ou profissão de educador, passou depois a designar qualquer *teoria da educação*, entendendo-se por *teoria* não só uma elaboração organizada e genérica das modalidades e possibilidades da educação, mas também uma reflexão ocasional ou um pressuposto qualquer da prática educacional (ABBAGNANO, 2007, p.871).

Todavia, com o passar do tempo, deixou de ser uma simples reflexão e passou a ser uma forma de organizar os fins e meios da educação. Esta sistematização de forma científica deve-se “a Herbart que organizou os fins da educação (que a Pedagogia deve haurir da ética) e os meios educacionais (que a Pedagogia deve haurir da psicologia), procurando elaborar, distinta e correlativamente, essas duas partes” (ABBAGNANO, 2007, p.871). Com efeito, diz Saviani, “o adjetivo “pedagógico” tem marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo” (SAVIANI, 2008, p. 6), ou seja, o ato pedagógico é o espaço onde se constitui e expressa a articulação entre trabalho e educação, teoria e prática, isto é, a práxis histórica. Entretanto, pode-se dizer que, a clássica sistematização da pedagogia deve-se a SUCHODOLSKI (2002) que com base nas grandes correntes do pensamento filosófico vai demonstrar que constituíram-se ao longo da história duas tendências pedagógicas fundamentais, uma pedagogia baseada na essência do homem e outra pedagogia baseada na existência.

Apresentamos aqui, de forma sintética – mesmo ciente dos problemas que tal forma possa suscitar – alguns elementos que expressam o processo de constituição e desenvolvimento da pedagogia, para melhor compreensão da Pedagogia da Alternância, na sequência. Entendemos que situar historicamente as tendências pedagógicas “pode contribuir para a compreensão de um fato histórico, a saber: que as posições pedagógicas defendidas nunca foram homogêneas; no entanto, quer pela genealogia, quer pelas suas repercussões, revelam sempre numerosos elementos de contatos” (SUCHODOLSKI, 2002, p.11). Nesta perspectiva, entendemos que a Pedagogia da Alternância expressa tanto na sua origem quanto em seu desenvolvimento e resultados uma tendência contemporânea que é a emergência de varias formas de sistematizar a educação em geral e a do campo em particular. Cite-se como exemplo desta tendência a

Pedagogia do oprimido<sup>52</sup>, Pedagogia da terra<sup>53</sup>, Pedagogia do Movimento Sem-Terra<sup>54</sup>, entre outras.

De acordo com Gimonet<sup>55</sup>, o processo de constituição e sistematização da Pedagogia da Alternância – que passaremos a analisar a partir de agora – apresenta na sua origem

O movimento de ação social Le Sillon, de Marc Sangnier, e depois o pensamento de um grande filósofo personalista, Emmanuel Mounier, a metodologia do “Ver – Julgar – Agir” deste grande e bonito movimento de educação popular, a “JAC”<sup>56</sup>, 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).

No seu desenvolvimento e consolidação é possível também

Notar os empréstimos, antes de tudo, das correntes da pedagogia ativa com Decroly e seu método dos “centros de interesse”, R. Cousinet e o trabalho livre em grupos, J. Dewey e a relação entre experiência e educação, C. Freinet e o texto livre ou a biblioteca de trabalho, M. Montessori, mas, também, as orientações de Steiner, da Escola Alsaciana... Depois, mais tarde, os aportes de J. Piaget, como indicado anteriormente, C. Rogers, B. Schwartz.... mas, também, P. Freire e *A Educação como prática da liberdade*, pelos seus métodos de alfabetização (GIMONET, 2007. p. 23-24).

Portanto, um dos princípios filosófico que fundamenta a Pedagogia da Alternância é o personalismo<sup>57</sup> de Emmanuel Mounier, entre outros. Na introdução do

---

<sup>52</sup> FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Ed. Vozes, 2000.

<sup>53</sup> GADOTTI, M. Pedagogia da Terra. São Paulo, Ed. Vozes, 2000.

<sup>54</sup> CALDART, R. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis, Ed. Vozes, 2000.

<sup>55</sup> Doutor em Ciências Sociais do Desenvolvimento e Ciências da Educação. Dedicou sua vida profissional à Pedagogia da Alternância no seio das Maisons Familiaes Rurales (Casas Familiares Rurais) da França. Primeiro como monitor; depois, como diretor de uma delas, junto dos adolescentes rurais. Em seguida, como formador e diretor do Centro Pedagógico Nacional das MFR (CFR) da França, que prepara e qualifica o monitores e as monitoras. É autor de livros e trabalhos sobre a Pedagogia da Alternância. A principal obra traduzida para o português e publicado pela editora Vozes é *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*.

<sup>56</sup> JAC: Movimento da Juventude Agrícola Católica francesa.

<sup>57</sup> O personalismo foi e é usado para designar três doutrinas diferentes, mas interligadas. A primeira é doutrina *teológica*, que afirma a personalidade de Deus como causa criadora do mundo, em oposição ao panteísmo que identifica Deus com o mundo [...] A segunda é uma doutrina *metafísica*, segundo a qual o mundo é constituído por uma totalidade de espíritos finitos que, em seu conjunto, constituem uma ordem ideal em que cada um deles conserva sua autonomia [...] A terceira é uma doutrina *ético-política* que enfatiza o valor absoluto da pessoa e seus laços de solidariedade com as outras pessoas em oposição ao coletivismo (que tende a ver na pessoa nada mais que uma unidade numérica), e ao individualismo (que tende a enfraquecer os laços de individualidade entre as pessoas). **Foi com este sentido que Dühring empregou esse termo em *Geschichte der National Okonomie* (de 1899); com esse mesmo sentido,**



livro que reúne as contribuições dos participantes do primeiro seminário internacional de Alternância realizado em Salvador (Bahia), em novembro de 1999, Pedro Puig Calvo, diretor técnico da SIMFR<sup>58</sup>, assim expressou a opção pelo personalismo: “O personalismo é uma corrente humanista que surge em oposição ao comunismo coletivista das pessoas e do capitalismo liberal onde as pessoas constituem igualmente instrumentos utilizados para enriquecer-se. Fazemos nossa a frase “no capitalismo, o dinheiro dá o poder e no comunismo o poder dá o dinheiro” (CALVÓ, 1999, 23). Esta opção pelo personalismo nos permite, situar a Pedagogia da Alternância no arcabouço teórico-filosófico do idealismo. Alias,

Pode-se afirmar, de modo geral, que a concepção idealista do homem se manifesta de duas formas básicas: a primeira e mais antiga escolheu como ponto de partida a análise da chamada essência humana, enquanto que a segunda, que só adquiriu importância a partir do século XIX, partiu da análise da chamada existência humana (SUCHODOLSKI, 1976, p. 148).

Assim, com base num ideal abstrato de ser humano, a Pedagogia da Alternância, constitui-se enquanto forma de sistematização de um projeto de educação para o jovem do campo a partir de quatro finalidades: orientação, adaptação ao emprego, qualificação profissional e formação geral; elegendo como meio para alcançar estas finalidades a alternância e a associação entre famílias, professores, monitores e instituição.

Quanto às finalidades, Gimonet vai caracterizá-las da seguinte forma:

a) **orientação:** a alternância aparece como um meio de orientação profissional e de subsídio na determinação de um projeto realista de inserção profissional [...]; b) **adaptação ao emprego:** a alternância torna-se, neste caso, um meio para suprir a inadequação entre a formação e o emprego. [...]; c) **qualificação profissional:** dois modos se opõem para a formação e qualificação profissional: a aprendizagem com o domínio da formação prática dada no seio das empresas; a formação escolar onde prevalece a formação teórica. Aí, entre o “todo empresa” ou o “todo escola”, a alternância aparece como o meio apropriado para ligar os dois em vez de confrontá-los. E, enfim, parece entender-se que uma profissão não se aprende no quadro negro com giz! A alternância constitui o meio, ao mesmo tempo, para aceder a uma qualificação reconhecida por diploma e de construir uma identidade profissional duradoura; d) **formação geral:** [...] uma outra finalidade, mais ampla, só está

---

voltou a ser usado depois da Segunda Guerra Mundial por E. Mounier (*Le personnalisme*, 1950) e, na sua esteira, numerosos pensadores católicos, defensores do P. metafísico (ABBAGNANO, 2007, p. 882-883). Negrito nosso.

<sup>58</sup> Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural.

sendo raramente exposta: a da *formação geral, da formação global* da pessoa. Trata-se, através da alternância, de trabalhar os mesmos programas, de preparar para os mesmos exames, de permitir o acesso ao prosseguimento dos mesmos estudos que através do ensino tradicional (GIMONET, 2007, p. 119).

A caracterização destas finalidades nos oferece os elementos essenciais para delimitar o sentido da Pedagogia da Alternância. Quanto à formação geral, a que se propõe parece configurar-se nos limites da lógica do capital, cuja tendência é a precarização de tudo, como demonstramos no item anterior. Entendemos que tal precarização acontece, por exemplo, a partir do momento que se propõe os mesmos programas e o desafio de preparar para os mesmos exames e permitir o acesso e prosseguimento dos mesmos estudos que a escola regular em menos tempo. Em menos tempo, porque o aluno fica uma semana em casa trabalhando e outra na escola estudando. Já na escola regular ele está presente na escola todos os dias. Em tese, o aluno da escola regular teria mais tempo de escola e menos de trabalho. Embora, quando se trata de escola para os despossuídos, o capital busca sempre organizá-la tendo em vista a reprodução social, e neste caso, predomina a lógica da valorização do valor. Por isso, essas formas de organizar a escola, acabam na maioria das vezes mascarando o problema do trabalho infantil, isto é, acabam adequando o ensino à exploração da força de trabalho.

Especificamente, em relação à formação geral, entendemos que, as finalidades a que se propõe a Pedagogia da Alternância, acabam induzindo esta formação no sentido de reforçar a idéia de que é possível produzir a vida na sociedade capitalista, inclusive na pequena propriedade, bastando para isso ser um profissional, ou, como destacamos anteriormente, um “capitalistinha”. Não há assim espaço para a crítica das relações capitalista de produção muito menos para discutir uma alternativa para além do capital, como, diz, Mézáros (2002).

Estas finalidades expressam as contradições e os limites deste projeto de educação para o jovem do campo: 1º porque é preciso ser proprietário. Como uma boa parte das famílias que moram no campo não são proprietárias, em tese seus filhos não poderiam frequentar a escola por alternância; 2º porque o ideal, como vimos no primeiro capítulo, é a permanência do jovem junto à família no campo, como se este ainda fosse o espaço não contaminado pelos problemas da cidade, como por exemplo, drogas, alcoolismo, violência, desemprego, etc.; 3º porque busca a transformação da pequena propriedade em empresa capitalista, portanto, é a consolidação da revolução

burguesa no campo; 4º porque na semana que o alternante<sup>59</sup> fica em casa, ele tem que trabalhar na propriedade que funcionaria como uma espécie de laboratório, para testar os conhecimentos adquiridos na semana que ficou na escola, caso contrário não se justificaria ficar uma semana em casa; 5º porque num país que predomina o grande latifúndio, vem “beneficiar” ou “iludir”, quem tem uma propriedade pequena, fazendo-o acreditar que é possível produzir a existência na pequena propriedade bastando para isso transformá-la numa pequena empresa; ledo engano, em uma época que as médias e grandes empresas estão se fundindo para sobreviver à concorrência infernal imposta pelo capital mundializado.

Estas contradições e limites revelam que a Pedagogia da Alternância oscila entre a pedagogia da essência do homem e a pedagogia da existência, uma vez que,

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

Enfatize-se aqui, que as contradições e limites desta concepção pedagógica, não está no fato de oscilar, entre uma tendência e outra, mas, no fato de que tanto a pedagogia da essência, quanto a pedagogia da existência, estão configuradas nos limites da educação liberal, ou seja:

Da mesma forma que não existe uma via de acesso da pedagogia da existência ao ideal, nenhum caminho liga a pedagogia da essência à vida [...] nenhuma delas concebe o homem concreto e vivo, um homem “em carne e osso”, pertencendo a um lugar definido e a uma época determinada da história. Uma reduz o homem às proporções de receptáculo e veículo de valores culturais, a outra concebe-o como uma experiência contemplativa ou uma emoção mística. Em ambos os casos, a educação incidia num domínio limitado da vida humana e não tinha qualquer relação nem com a atividade real,

---

<sup>59</sup> Os atores-chave do sistema, que se encontram no centro da aventura educativa: as pessoas em formação, adolescentes ou adultas. Não poderia defini-los pela palavra “aluno” porque o seu estatuto é diferente e se reporta demais ao sistema escolar do qual grande número quis afastar-se. São atores socioprofissionais estudando, se formando, se educando em alternância, fazendo surgir a palavra “**alternante**” para designá-los (GIMONET, 2007, p.126). Negrito nosso.

social e profissional do homem, nem mesmo com a totalidade da sua vida individual (SUCHODOLSKI, 2002, p. 95-96).

Observamos, também, que as contradições se acentuam no que diz respeito aos meios adotados pela Pedagogia da Alternância para a concretização das finalidades a que se propõe. Uma vez que, nesta perspectiva, “coloca-se para o alternante uma dupla relação: ao trabalho e ao mundo da produção e seus saberes, à vida social e econômica, ambiental e cultural dos lugares onde vive, de um lado; a um lugar “escolar” com suas atividades, sua cultura e seus saberes de outro lado” (GIMONET, 2007, p. 29). Outro aspecto relevante é que a Pedagogia da Alternância – que postula o desenvolvimento do meio e não sua transformação – propõe dividir com os pais a tarefa educativa. Por isso, diz Gimonet: “não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território. Sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, de sua formação, acima de tudo porque é jovem” (GIMONET, 2007, p. 19). A ênfase na importância da família e da profissionalização foi reafirmada no VIII Congresso Internacional realizado em maio de 2005 nas cidades de Foz do Iguaçu (Brasil) e Puerto Iguazú (Argentina), quando se elaborou um documento que ficou conhecido como *Manifesto de Iguaçu*, contendo dez itens, dos quais destacamos aqui o primeiro e o oitavo, para ilustrar esta importância no contexto da Pedagogia da Alternância:

1º. Sendo a família a primeira educadora, respeitar o seu direito à liberdade de educar seus filhos de forma apropriada ao meio rural, de acordo com sua própria realidade, respeitando a cultura, crenças, idiossincrasias e as expectativas de melhorar a qualidade de vida [...] 8º. Garantir os apoios técnicos e financeiros necessários que permitam aos jovens do meio rural, apropriadamente formados, serem atores do desenvolvimento local, como empreendedores de seus Projetos Profissionais (ANAIS DO 8º CONGRESSO INTERNACIONAL, 2005, p. 144-145).

Portanto, transfere-se para a família a responsabilidade do Estado, ao direcionar a formação para a profissionalização e permanência do jovem na propriedade. esta pedagogia se parece mais com uma assessoria empresarial, ao melhor estilo SENAI, do que um projeto de educação para o jovem do campo. Bastaria o jovem ser profissional, isto é, um empreendedor para tornar a propriedade viável e a vida no campo o lugar ideal para se viver. Ou seja, basta a educação cumprir a função de adequar o alternante às novas exigências da empresa e do mercado e despertar nele o espírito empreendedor.

Por isso, o instrumento que juntava o conjunto das observações, análises e reflexões e estava sendo construído ao longo da formação, foi chamado de “caderno da exploração familiar”. Para as meninas, o processo similar para as atividades domésticas recebeu o nome de “caderno de casa”. Em seguida, a mesma caminhada foi seguida pelas Maisons Familiaes Rurales (Casas Familiares Rurais) que foram abertas no setor de artesanato, nascendo assim o “caderno da empresa” (GIMONET, 2007, p. 32).

Estes cadernos são considerados como um elemento singular no processo de formação por se tratar de “*um instrumento de trabalho para que os jovens sejam atores de sua formação e aprendam a aprender*” (GIMONET, 2007, p. 52). Salientamos aqui, que o lema do “aprender a aprender” parece expressar a principal tendência da Pedagogia da Alternância. Neste sentido a compreensão da lógica subjacente a esta forma de sistematizar a educação do campo, passa, inevitavelmente, pela apreensão crítica do sentido deste lema, pois, de acordo com Duarte,

O “aprender a aprender” significa educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo. Não se trata de superar o capitalismo, não se confunda mudança com revolução, com transformações radicais nas relações de produção. As mudanças fazem parte do processo dinâmico de reprodução da sociedade capitalista. Neste sentido, o discurso da mudança, perfeitamente afinado com o “aprender a aprender”, nada tem de crítico e sim, pelo contrário, encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2006, p.156)

Desta forma, a formação humana em curso na Pedagogia da Alternância, a partir do “aprender a aprender”, caracteriza-se como uma formação unilateral, com ênfase na profissionalização. Portanto, não está em questão nesta pedagogia a formação omnilateral e a possibilidade de emancipação humana. O foco é a empresa e a competição capitalista, onde a educação passa a ser um negócio, uma mercadoria e não um processo de criação, como defende Mészáros (2005) em seu livro *Educação para Além do Capital*, ao mostrar que a educação na perspectiva da emancipação humana não qualifica para o mercado, mas para a vida. O que não parece ser o caso da Pedagogia da Alternância, pois,

Toda a alternância reside naquilo que coloca o alternante em jogos de complexidade, de passagens, de rupturas e de relações. Ele encontra e vive entidades diferentes, cada uma com sua especificidade, seus saberes, seu saber-fazer e saber-ser, sua linguagem, sua cultura, seus atores, seus jogos de influência nos

quais o “eu”, numa dialética de personalização e socialização deve situar-se, construir-se e crescer (GIMONET, 2007, p. 68).

Em síntese, pode-se dizer que “introduzir a alternância para a formação significa diversificar os espaços e os tempos para aprender, se formar, se orientar. É substituir uma pedagogia plana por outra no espaço e no tempo. É ingressar na complexidade e na educação sistêmica”<sup>60</sup> ( GIMONET, 2007, p. 81).

Por conta dos ideais e objetivos que propõe aos jovens do campo, bem como do modo específico – a alternância e a associação entre professores, monitores e instituição – de alcançá-los, esta pedagogia apresenta-se para aqueles que a adotam como um sistema pedagógico novo:

Novo porque derruba os muros da escola para utilizar os saberes e suportes de aprendizagem da vida. Novo porque o alternante não é mais um aluno na escola que consome passivamente saberes de um programa, mas um ator socioprofissional que constrói sua formação. Novo porque os pais bem como os mestres de estágios, tornam-se parceiros co-formadores. Novo porque o dispositivo pedagógico compreende uma variedade de atividades e de instrumentos apropriados ao processo de alternância. Novo porque o Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) não é somente um espaço de ensino mas uma estrutura de vida educativa. Novo porque os monitores não são docentes tradicionais, mas animadores de formação, generalistas, mais do que especialistas disciplinares, na escuta dos saberes do meio vivencial e dos alternantes como daqueles dos programas acadêmicos. Novo, ainda, porque a vida dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), suas orientações e sua política de formação se coloca sob a responsabilidade da associação dos pais, dos responsáveis profissionais e de outras pessoas interessadas pelo projeto dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Novo, enfim, porque a ambição reside, através da educação dos adolescentes, em contribuir com as evoluções e desenvolvimentos dos territórios (GIMONET, 2007, p.99).

Como diz Duarte, “sem meias-palavras, consideramos que tudo isso não passa de uma forma eufemística de aceitar, sem questionamentos, o cotidiano alienado e fetichizado” (DUARTE, 2006, p. 55) do que seja hoje o campo em geral e o brasileiro em particular. Portanto, penso que os elementos que constituem esta pedagogia, nos permitem ter uma noção básica do que é a Pedagogia da Alternância. Qual é o sentido

---

<sup>60</sup> Tanto a noção de complexidade quanto a sistêmica, usadas por Gimonet, tem por base, segundo o próprio autor, a teoria da complexidade de Edgar Morin.

da mesma enquanto forma de sistematização de um projeto de educação do campo? Elementos que mostram uma pedagogia que tem na economia liberal, na ideologia burguesa e na filosofia idealista, os elementos constitutivos e os pressupostos de seu estatuto teórico. “A educação enquadra-se, assim, na lógica da mundialização do capital, a lógica, já apontada por Marx, da universalização do valor de troca como a única mediação entre todos os seres humanos e também a mediação entre cada indivíduo e as atividades que realiza” (DUARTE, 2006, p.54). De acordo com Gimonet (2007), este estatuto teórico permite propor a Pedagogia da Alternância como projeto de educação para o campo, assim denominado: *Um Caminho-Método Para o Amanhã e a Era Planetária*, ou seja, para os defensores desta pedagogia,

A “plenitude de sentido” do movimento das MFR<sup>61</sup> encontrar-se-á na ótica personalista e humanista de sua ação, mais inscrita na corrente da educação planetária, da educação para a cidadania universal, de “uma pedagogia da terra”, de uma “ecopedagogia” de que já se fala muito no planeta, particularmente na América Latina (GIMONET, 2007, p.157).

Qualquer semelhança com os quatro pilares fundamentais da educação, que constam do relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI, elaborados por Jacques Delors (1998), a saber: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a conviver” não é mera coincidência.

Porém, como a nossa perspectiva teórico-filosófica é outra, concluímos este item, defendendo um projeto de educação que não se enquadre e aceite o estado de coisas existente, ou seja, “uma pedagogia associada a uma atividade social que transforme o estado de coisas que tenda a criar no homem condições tais que a sua existência se possa tornar fonte e matéria-prima da sua essência” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 101). Com isso estamos indicando que

O homem não se forma nem exclusivamente sob a influência das condições do ambiente, nem apenas sob a influência da sua consciência, nem, finalmente, sob a influência de certa combinação de ambos os fatores. O elemento decisivo no processo de formação do homem é a atividade sócio produtiva do homem que transforma o seu ambiente” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 62).

Portanto, entendemos que é necessário construir um projeto de educação que dê conta do processo de formação humana para além desta perspectiva teórico-

---

<sup>61</sup> Maisons Familiales Rurales (Casas Familiares Rurais).

metodológica burguesa, proposta pela Pedagogia da Alternância. Tal projeto, de acordo com Suchodolski (2002), tem como pressuposto a *Educação Virada Para o Futuro*. Ou seja,

A educação virada para o futuro é justamente uma via que permite ultrapassar os horizontes das más opções e dos compromissos da pedagogia burguesa. Defende que a realidade presente não é a única realidade e que, por conseguinte, não é o único critério de educação. O verdadeiro critério é a realidade futura. A necessidade histórica e a realização do nosso ideal coincidem na determinação desta realidade futura. Esta necessidade permite-nos evitar a utopia, esta atividade protege-nos do fatalismo (SUCHODOLSKI, 2002, p. 101).

Esta perspectiva de uma educação virada para o futuro como propõe Suchodolski (2002) é retomada e desenvolvida no contexto da educação do campo por Vendramini (2009), em seu texto: *Educação do Campo: Educação Virada Para o Futuro?* Neste texto, a autora, vai mostrar que “pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais, culturais e ambientais” (VENDRAMINI, 2009, p. 104). Por isso, ao contrário da Pedagogia da Alternância que propõe uma educação do campo tendo como pressuposto o ideário burguês, Vendramini vai afirmar que:

A defesa de uma educação do campo tem como pressuposto o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que tem resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra-estrutura etc.) (VENDRAMINI, 2009, p. 104).

Portanto, se de fato o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história, como indicaram Marx e Engels (2008), na *Ideologia Alemã*, um projeto de educação para a classe trabalhadora, seja ela do campo ou da cidade, não pode prescindir deste pressuposto. Ou seja, a educação não pode ser um apêndice das demandas do mercado. Por isso, no nosso entendimento, um projeto de *Educação Virada Para o Futuro* fundamenta-se no trabalho enquanto atividade criadora e constitutiva do ser humano articulado à educação. Esta articulação é essencial para organizar a escola na perspectiva da transformação social e da emancipação humana.



Como “é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27), não basta que o trabalho entre na escola, que se alterne trabalho e ensino. É preciso muito mais que isso. É preciso que o trabalho e a educação sejam a expressão de um projeto estratégico de transformação social. Que o trabalho para além da mediação entre o homem e a natureza, seja também uma forma de mediação com a atualidade dos alunos. Assim, o trabalho articulado com a educação provoca a ruptura ao fazer que a escola se relacione com a vida e não com o capital como vem acontecendo com a escola capitalista.

### **CAPITULO 3: A Transição: possibilidades ou limites da Pedagogia da Alternância?**

*“A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela, tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade e auto modificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária”. (Marx e Engels)*

Ao apresentar o método na Introdução à Crítica da Economia Política, diz Marx: “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida e, portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação” (MARX, 1983, p. 218). É a partir desta perspectiva teórico metodológica que nos propomos apreender a Pedagogia da Alternância nas suas múltiplas determinações enquanto expressão da totalidade histórica na perspectiva da classe trabalhadora. O método, nesta perspectiva, vai nos permitir “não apenas a *análise* das relações sociais existentes, não apenas o método para a análise da atualidade para esclarecer a essência dos fenômenos sociais e iluminação das suas ligações mútuas, mas também um método de *atuar* para *mudar* o existente em uma direção determinada, fundamentada pela análise” (PISTRAK, 2009, p.122). Assim, ao optar por este método, além de explicitar nossa perspectiva teórico-metodológica, situamos na articulação entre teoria e prática a nossa atuação no campo da práxis histórica, condição fundamental para que o nosso trabalho em geral e a pesquisa em particular tenha relevância social e de classe. Pretendemos não apenas participar

efetivamente no processo de produção dos conhecimentos necessários para analisar e problematizar a Pedagogia da Alternância, mas também participar no processo de elaboração das práticas necessárias à construção de uma nova sociabilidade, ou seja, na construção de um projeto emancipatório na perspectiva da classe trabalhadora. Ao adotarmos esta perspectiva entendemos também que, além de explicitarmos a nossa opção teórico-filosófica, o método e a práxis estaremos fazendo o tríplice movimento que é inerente à dialética materialista, assim sintetizado por Frigotto: o movimento “de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação” (FRIGOTTO, 2001, p.79), numa tentativa de apreensão da totalidade, do singular e do particular, na execução do nosso projeto de pesquisa.

Por isso, neste terceiro capítulo apresentamos os elementos históricos e constitutivos do nosso campo empírico – o sudoeste do Paraná, Pato Branco e a Casa Familiar Rural – bem como, os dados referentes à realidade da Casa Familiar Rural, dos professores, monitores, alunos e seus familiares, por entender que estes são fundamentais para fazer a síntese das múltiplas determinações do real que perseguimos ao longo deste trabalho. Com base nos dados históricos e na realidade investigada fazemos uma análise crítica para identificar os limites e possibilidades da Pedagogia da Alternância enquanto projeto de educação para os jovens do campo.

Optamos, por esta perspectiva, pois estamos em pleno acordo com Hobsbawm, quando afirma que a história tem importância fundamental por ser o caminho que leva o indivíduo, seja ele historiador ou não, a refletir sobre o presente, a fazer uma análise da contemporaneidade, mesmo quando se refere ao passado remoto, pois,

[...] a maioria dos historiadores, inclusive todos os competentes, sabem que ao investigar o passado, até mesmo o passado remoto, estão igualmente expressando opiniões a respeito do presente e suas questões, e falando a respeito delas. Compreender a história é importante tanto para os cidadãos, como para os especialistas. [...] Os historiadores não devem escrever somente para outros historiadores (HOBSBAWM, 2002, p. 311).

Este estudo teve como ponto de partida pesquisa realizada entre 2005 e 2007, com apoio da fundação Araucária, em que identificamos a produção de 7 teses e 39 dissertações, entre 1977 e 2006, que focalizam 4 linhas temáticas bem definidas nos estudos sobre Pedagogia da Alternância realizados no Brasil, as quais assim denominamos: 1ª) Pedagogia da Alternância e Educação do campo; 2ª) Pedagogia da Alternância e desenvolvimento; 3ª) Processo de implantação de CEFFAs no Brasil; 4ª)

Relações entre CEFFAS e famílias.<sup>62</sup> No nosso entendimento havia uma lacuna nestas pesquisas por não tratar da relação entre trabalho e educação na Pedagogia da Alternância, o que nos motivou a fazer tal investigação.

A escolha da Casa Familiar Rural justifica-se porque é “a partir das experiências educativas das Casas Familiares e das contribuições educativas nacionais e internacionais, que vão se construindo as bases fundamentais, práticas e teóricas da pedagogia da Alternância” (QUEIROZ, 2004, p.76).

Casa Familiar Rural de Pato Branco constitui-se em nosso campo de estudos, por situar-se no município onde desenvolvemos nossas atividades acadêmicas junto a UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus de Pato Branco).

### 3.1 A Casa Familiar Rural de Pato Branco

O Município de Pato Branco está situado no sudoeste do Paraná. O processo de colonização do sudoeste foi marcado pela disputa das terras entre capital e trabalho<sup>63</sup>.



Figura 1 – Mapa do Estado do Paraná.

Fonte: Google.

<sup>62</sup> O resultado desta pesquisa foi publicado na revista da faculdade de educação da USP, *Educação e Pesquisa*, maio/ago. 2008, com o título: *Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa*.

<sup>63</sup> A Revolta dos Posses de 1957 é o movimento social de maior expressão desta disputa.

Segundo dados do IBGE, 90% da riqueza gerada no Sudoeste do Paraná, espaço onde está situado o Município de Pato Branco provém, direta ou indiretamente, da atividade agropecuária. A mesma fonte cita, ainda, que o sudoeste possui população aproximada de quinhentos e cinqüenta mil habitantes (549.097), dos quais 45% vivem no campo. Vivem no campo, mas não do campo, como diz este aluno:

Meu pai e minha mãe trabalham na cidade<sup>64</sup>.

Ou como diz este pai:

A minha mulher trabalha na escola da comunidade de manhã e de tarde no CEBEJA, que fica no centro da cidade<sup>65</sup>.

Além disso, tem aqueles que trabalham nas indústrias e frigoríficos que ficam na cidade sem contar os que trabalham na colheita da maçã em Santa Catarina, ou da uva no Rio Grande do Sul – o denominado trabalho sazonal – entre outros. Esta realidade mostra que a agricultura apesar de ocupar lugar de destaque no orçamento dos municípios do sudoeste do Paraná, atingindo, em média, cerca de 30% dos gastos públicos municipais, segundo dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), o pequeno agricultor continua vivendo de forma precária.

Por isso a agricultura familiar do Sudoeste, na busca de alternativas econômicas tem investido na manufatura de embutidos, produtos lácteos e conservas, gerando uma rede de pequenas agroindústrias familiares, o que confirma que predomínio da atividade industrial sobre a agrícola como demonstramos no primeiro capítulo. Além disso, na produção agrícola, a adoção de sistemas agroecológicos tem crescido significativamente.

A economia do município de Pato Branco está baseada na agroindústria. Nos últimos anos o setor industrial vem recebendo incentivos fiscais e com isso está atraindo muitas indústrias, entre elas: moveleiras, calçados, metalúrgica, eletrodomésticos, esquadrias, agroindústrias (açúcar mascavo, embutidos, queijo, doces, conservas), e eletroeletrônica, segundo dados da prefeitura municipal.

Em relação ao setor de educação, além da rede municipal, estadual e particular de ensino fundamental e médio, Pato Branco conta também com um campus da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus do Sudoeste, duas Faculdades Particulares Mater Dei e Faculdade de Pato Branco – FADEP e a Casa Familiar Rural.

---

<sup>64</sup> FIATKOSKI, Ronaldo. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>65</sup> PANISSON, Jovelino. 03 de dezembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

Aparentemente, as Casas Familiares expressam e são expressão do processo de resistência e alternativa ao capital e sua lógica. Por isso é deveras importante entender e explicar que resistência é esta. Como se articula esta alternativa enquanto possibilidade de educação para o jovem do campo? Não pretendemos fazer aqui a história da Casa Familiar Rural<sup>66</sup> – até porque isso seria objeto de outro trabalho, não menos importante – mas, trazer elementos que julgamos importante no contexto de análise desta pesquisa.

Assim, para efeitos deste trabalho, apresentamos a seguir a Casa Familiar Rural de Pato Branco- PR, que iniciou suas atividades no município em 1994. Está localizada a seis quilômetros do centro da cidade e cujo entorno expressa a concepção de rural, neste contexto e momento histórico, como podemos ver na foto.



Figura 2 – Casa Familiar Rural de Pato Branco em destaque  
Fonte: Google.

Ou seja, parece que a oposição cidade-campo não é tão real como se pressupõe. Por isso, é necessário perguntar se a concepção de rural que se configura neste caso é diferente da preconizada pela Pedagogia da Alternância na sua origem? Quais são as implicações e desdobramentos desta diferença – se ela existe – para o trabalho

---

<sup>66</sup> A título de ilustração destacamos que: “no final do século XIX, mais exatamente no ano de 1899, foi criado o movimento Sulco ( Sillon), como resultado das experiências de reuniões, encontros e reflexões de um grupo de estudante católicos na cripta do Colégio Stanislas.... o Sulco se expandiu e em 1899 tornou-se a referência de um movimento de educação popular, democrática e religiosa, sob a liderança de Sangnier, conseguindo reunir jovens trabalhadores e jovens burgueses. O objetivo era aproximar os trabalhadores e o cristianismo, a Igreja e a Republica para superar divisão entre católicos monarquistas e republicanos anticlericais” (QUEIROZ, 2004, p.63). Foi este movimento que deu origem as Casas Familiares Rurais segundo Queiroz.

pedagógico? Que rural e/ou que campo está em questão quando se busca, por exemplo, no âmbito da Casa Familiar Rural, fixar o homem no campo?

De acordo com a atual coordenadora, a direção da ARCAFAR<sup>67</sup> fez, na época, um trabalho de divulgação junto à prefeitura e ao sindicato dos trabalhadores rurais que demonstram interesse na experiência. Fez-se então um levantamento pela ARCAFAR e constatou-se que:

a região caracteriza-se pela agricultura familiar o que vem ao encontro da ideologia da Pedagogia da Alternância, sendo formada na sequência a associação. Essa associação teve o apoio da prefeitura para a doação do terreno e a construção da escola. A partir daí começou a trabalhar a Pedagogia da Alternância no município de Pato Branco<sup>68</sup>.

Ainda, segundo a coordenadora,

no início era trabalhado só a alternância, só as matérias técnicas, as matérias do currículo básico comum eram trabalhadas na escola base que fica no centro da cidade e os alunos eram levados para a Casa Familiar só para fazer a parte técnica, da alternância<sup>69</sup>.

O que mostra que nem sempre foi possível articular trabalho e educação na perspectiva em que esta articulação é planejada no contexto das Casas Familiares. Neste caso a fragmentação entre teoria e prática é visível.

A Casa Familiar atualmente tem três turmas. Uma turma do 1º ano do Ensino Médio, com vinte alunos; uma do 2º ano com onze alunos e uma da 8ª Série, com cinco alunos, que estão se formando agora, perfazendo um total de 36 alunos<sup>70</sup>. A faixa etária é de 14 a 16 anos, com alunos de ambos os sexos. A alternância é feita uma semana na escola e uma semana em casa aplicando os conhecimentos na propriedade. Na semana que os alunos estão na escola o regime é de internato conforme rotina diária no anexo nº 1.

A partir de 2010, segundo nos informou a coordenadora,

a casa vai trabalhar só com o ensino médio. Além da qualificação em agricultura, a tendência é trabalhar com técnico em agroecologia. Atualmente tem-se investido particularmente na prática da horticultura<sup>71</sup>.

---

<sup>67</sup> Associação Regional das Casas Familiares Rurais

<sup>68</sup> BARATTO, Diuliana. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>69</sup> BARATTO, Diuliana. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>70</sup> Estes dados referem-se ao ano letivo de 2009, ano que fizemos a pesquisa de campo.

<sup>71</sup> BARATTO, Diuliana. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

Quanto à estrutura física a Casa Familiar de Pato Branco tem duas salas de aula, um laboratório de informática, cinco dormitórios, uma cozinha, uma sala de refeições, uma biblioteca que serve de dormitório para o monitor (a) que passa a noite cuidando dos internos e de sala de estudo dos professores durante o dia. Além de um microônibus para transporte dos alunos, um campo para a prática de esporte e uma área para as aulas praticas de horticultura com uma estufa.



Figura 3 – Estufa da Casa Familiar Rural de Pato Branco  
Fonte: Arquivo do pesquisador.

No que se refere às tecnologias, a escola dispõe de: oito computadores, internet a radio (com relativos problemas de acesso), uma TV pendraive, telefone, fotocopiadora, antena parabólica e duas impressoras.

O quadro de funcionários é formado por uma coordenadora graduada em geografia, funcionária da prefeitura cedida à Casa Familiar, uma secretária que é voluntária (mora na escola em troca do trabalho e estuda na UTFPR à noite); quatro professoras: sendo uma graduada em biologia, com especialização na área; outra graduada em ciência matemática, também possui especialização na área; uma graduada em Letras Português e Inglês, com mestrado na área e uma professora graduada em história, com especialização. As professoras são cedidas pela SEED (Secretaria Estadual de Educação do Paraná, com dedicação exclusiva à Casa Familiar Rural). Há dois monitores, sendo um Engenheiro Agrônomo, mestrando em agronomia, e uma



especialista em Zootecnia, que são pagos pela ARCAFAR<sup>72</sup>. Além de uma cozinheira e um motorista também cedidos pela prefeitura com dedicação exclusiva à Casa Familiar.

Em relação aos monitores, um aspecto chamou atenção na entrevista com a coordenadora e por isso reproduzimos aqui na íntegra:

Uma das maiores dificuldades é a gente conseguir profissionais (monitores) capacitados para trabalhar na casa familiar, em função de que o salário oferecido pela Arcafar é um salário bem baixo. Então existe uma troca bastante constante desses monitores. Quando se começa a entender a Pedagogia da Alternância, a entender as ferramentas, acontece a troca desse profissional. Aí começa todo o processo novamente. Essa questão da troca influencia diretamente na confiança que vai se estabelecer entre o pai do aluno e o monitor. Assim, a maior dificuldade sobre a alternância é essa relação de confiança entre o pai do aluno e o monitor. Porque o pai do aluno só vai fazer as modificações na propriedade a partir do momento que ele confiar no profissional que está trabalhando<sup>73</sup>.

Quanto à gestão da Casa Familiar é importante destacar também que além do Estado, Município, Arcafar e iniciativa privada a participação da família é considerada muito importante como nos relatou a coordenadora:

A participação da família tem que ser sempre 100% porque a família vai fazer parte da mesa da partilha onde também vai colaborar com a produção de alimentos. É a família que faz a gestão da escola através da associação porque as parcerias enviam recursos sempre através da associação. E essa associação é formada pelos pais dos alunos. E todos os alunos, por mais que os pais não façam parte da diretoria da associação, mas eles são membros dessa associação. Então a participação da família é fundamental. Tanto na gestão da escola quanto no planejamento pedagógico que eles têm que fazer a outra parte da propriedade<sup>74</sup>.

O plano de formação da Casa Familiar Rural é concebido a partir de vinte temas, também denominado de tema gerador<sup>75</sup>, que corresponde às vinte alternâncias anuais, sendo trabalhado um tema a cada semana, conforme plano de formação em anexo nº 2.

A seguir apresentamos outros dados levantados por ocasião da nossa visita à Casa Familiar e às famílias elaborando na sequência uma síntese com o objetivo de

---

<sup>72</sup> São denominados de monitores e não professores por questão legal (trabalhista), além de receber menos que um professor, embora trabalhem mais de 40hs. semanais, pois são responsáveis pelo acompanhamento dos alunos a noite.

<sup>73</sup> BARATTO, Diuliana. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>74</sup> BARATTO, Diuliana. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>75</sup> A concepção de tema gerado usada aqui não é correlata a proposta por Paulo Freire.

caracterizar a lógica do tempo/espaço em alternância — por se tratar de duas categorias fundamentais da realidade — e a forma de organização do que é específico à formação e do que é específico à produção, bem como a relação entre trabalho e educação na Pedagogia da Alternância, por entender que “é aí que podemos ver claramente o contraste entre os ideais e práticas educacionais do passado e as concepções apropriadas aos desafios históricos que temos de enfrentar no curso de uma transformação socialista sustentável”. (MÉSZÁROS, 2007, p. 297).

### 3.2 O contexto de vida dos Jovens e das famílias

O critério para estudar na Casa Familiar é ser filho de agricultor, de preferência agricultura familiar, oriundos da pequena propriedade. Em média o tamanho das propriedades dos pais dos alunos é de dois alqueires<sup>76</sup>. Segundo a coordenadora,

isso é característico da região. Tanto que se você for observar no Paraná o mapa de distribuição das casas familiares, elas estão mais localizadas aqui pro sul. Tem uma ou duas perdidas mais no oeste e norte do Paraná. Isto porque o norte do Paraná se caracteriza por grandes propriedades. Então é uma característica da nossa região, em função do relevo, em função do solo, enfim, são pequenas propriedades realmente<sup>77</sup>.<sup>78</sup>

Dos catorze alunos que participaram da pesquisa, apenas seis a família tem propriedade e oito não tem. Das oito que não tem quatro moram na casa da empresa onde trabalham, sendo dois numa olaria, um na avícola Pato Branco e um na integração de suínos e um num bairro da cidade cujo pai trabalha na empresa de reciclagem de lixo e os outros três moram na casa da propriedade que é arrendada.

Evidentemente, o fato de não ter propriedade dificulta e compromete o trabalho pedagógico na perspectiva da Pedagogia da Alternância, como podemos observar neste depoimento de uma professora:

não é um aluno tipicamente com as características de uma casa familiar. Ele não tem propriedade. Ele até pode morar no interior. Mas ele é empregado de uma olaria ou de um aviário. Então ele não trabalha essas características. Essa foi uma das nossas dificuldades em trabalhar com ele o plano de vida. Por que se o plano de vida teria como objetivo não só se voltar para melhorar a vida no campo, mas a melhoria da propriedade dele

---

<sup>76</sup> Um alqueire corresponde a 24.200 m<sup>2</sup>.

<sup>77</sup> O tamanho médio das pequenas propriedades no sudoeste do Paraná é de um alqueire e meio.

<sup>78</sup> BARATTO, Diuliana. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

então essa parte fica comprometida<sup>79</sup>. Conforme ficha de acompanhamento da propriedade em anexo nº 3.

O fato de não ser um aluno com características de casa familiar, como diz a professora acima, é um dos fatores que pode explicar a tendência geral manifestada pelos alunos em sair da propriedade, morar na cidade e continuar estudando. Além de demonstrar que os objetivos da Casa Familiar Rural não vêm ao encontro das expectativas dos alunos. Esta tendência é reforçada também pelos limites da pequena propriedade e da agricultura familiar em atender as necessidades básicas como diz esse monitor:

A propriedade é muito pequena e tem dois ou três por família e **não dá para eles viverem ali**<sup>80 81</sup>.

Não dá para viverem ali porque a agricultura familiar não é um modo de produção em si, mas está inserida no modo de produção capitalista, onde a produção destina-se predominantemente para o mercado e não para o consumo próprio. A bem da verdade é que a atividade agrícola está integrada numa complexa estrutura de divisão social do trabalho e como assinalamos no segundo capítulo, o capital é um movimento incessante e insaciável de valorização do valor, que só pode ocorrer na esfera da circulação. Este é o grande limite da agricultura familiar<sup>82</sup> que parece não ter sido captado pelos seus defensores em geral e os da Pedagogia da Alternância em particular. Por isso, não é por acaso que os jovens que frequentam a Casa Familiar Rural de Pato Branco na sua totalidade reproduzem em parte a história da família, principalmente no que diz respeito ao trabalho desde criança – que aparece aqui mais como forma de ajuda do que trabalho propriamente dito – como podemos observar nos depoimentos dos pais e deles mesmos mais á frente quando falam de como organizam o tempo família.

Os filhos sempre ajudaram a trabalhar<sup>83</sup>.

---

<sup>79</sup> TROMLETT Vanda C. 25 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>80</sup> CIVIEIRO, João Carlos. 26 de Novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>81</sup> Negrito nosso.

<sup>82</sup> Para ampliar a compreensão dos limites da agricultura familiar, achamos oportuno e indicamos a leitura do livro: *Agricultura Familiar*, organizado pelas professoras Bernardete W. Aued e Maria I. S. Paulilo, e publicado pela editora Insular de Florianópolis em 2004. O livro é o resultado de pesquisas interdisciplinares e interinstitucionais que teve por objetivo, segundo as organizadoras, “analisar as construções teóricas subjacentes aos conceitos utilizados nos programas oficiais voltados para o meio rural, tais como eficiência, competência, capacidade técnica, competitividade etc. fazendo vir à luz reiteradas tentativas de homogeneização da agricultura familiar, forma de produção muito relevante na região sul; tentativas que levaram a uma invisibilidade, e conseqüente desatenção pelas necessidades, de significativas parcelas da população rural, principalmente jovens, mulheres, agricultores não capitalizados e outros” (BERNARDETE W. AUED E MARIA I. S. PAULILO, 2004, p.11).

<sup>83</sup> REDIVO, Maria. 01 de dezembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

Ou como diz esta outra família:

Quando eles eram mais pequenos ajudavam no serviço. Depois cresceram um pouco e dois foram para a cidade e um continua morando aqui perto, e tem o alqueire e meio de terra dele. A menina continua em casa ajuda em tudo e no serviço da casa e ainda estuda na casa familiar, mas já está pensando em ir para a cidade também<sup>84</sup>.

Em relação às famílias visitadas, constatamos que: em três delas os pais participam do sindicato dos trabalhadores rurais, uma mãe participa do clube de mães da comunidade e uma da associação das mulheres agricultoras. Os demais não participam de nenhum tipo de associação. A média de idade dos pais é de 55 anos e o número de filhos é de quatro por família. O nível de escolaridade é bastante baixo, sendo que apenas um tinha concluído o ensino médio e um completado o ensino fundamental enquanto os demais fizeram apenas o primeiro ano do ensino fundamental. O depoimento das famílias mostra que todas tiveram uma história de vida vinculada ao trabalho desde criança:

A minha família foi a primeira a chegar aqui nesta comunidade. Era tudo muito difícil e longe. A gente trabalhava muito e o único meio de transporte era animal. Quando a gente tinha que ir a algum lugar ia a cavalo ou de carroça de boi. Nós trabalhávamos na roça e eu e meus irmãos andávamos o dia inteiro no cavalo que puxava o arado e uma grade de madeira que o pai fez. A minha irmã diz que dói as costas agora de tanto andar a cavalo quando era pequena. Os mais pequenos andavam a cavalo e os mais grandes puxavam<sup>85</sup>.

Ou como diz esta outra família que atualmente trabalham de empregados e moram na casa da firma tendo como principal fonte de renda o salário mínimo:

A gente trabalha desde os 13 anos. Eu trabalho aqui na olaria mais ou menos entre 25 a 30 anos. A gente deu umas saídas pensando em melhorar. Eu pensava, vou a tal lugar vou ganhar mais vou melhorar. Bem no fim chegava lá a coisa não era daquele jeito, pegava ligava aqui e dizia olha o negócio não tá bom aqui. Então eles me diziam venha aqui que a tua vaga está garantida. Isso aconteceu muitas vezes<sup>86</sup>.

---

<sup>84</sup> COMOCHENA, Jovino. 01 de dezembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>85</sup> VIEGAS, Antoninha. 01 de dezembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>86</sup> CARVALHO, Ademir. 02 de dezembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.



Figura 4 – horta da casa da aluna da Casa Familiar Rural de Pato Branco  
Fonte: Arquivo do pesquisador.

Esta como as demais famílias tem demonstrado uma expectativa muito grande em relação à Casa Familiar, pois, acreditam que esta poderá oferecer aos filhos a oportunidade de estudar, o que segundo eles significa a possibilidade de um futuro melhor:

Eu espero que ela saia de lá com bom estudo e quando sair tenha alguma coisa para fazer. Espero que ela estude para não ficar aí como o pai amassando barro. Trabalhando no serviço pesado, puxando lenha e sofrendo. Que ela tenha uma vida melhor<sup>87</sup>.

Por acreditarem que o estudo possa garantir um futuro melhor aos filhos, as famílias também esperam que a Casa Familiar ofereça as condições dos mesmos continuarem estudando, como revelou esta mãe que mora na propriedade do Frei Policarpo:

Eu cuido de 37 hectares. Eu fiz um contrato com o frei e planto em 5 alqueires e pago renda de 20% de tudo que produzo ao Frei. Já são 30 anos que moro aqui<sup>88</sup>.

Por isso,

Espero que a Casa Familiar ajude ele a passar no vestibular e entrar na faculdade. Porque hoje em dia para nós do interior é muito difícil. É preciso ter dinheiro para continuar estudando se

---

<sup>87</sup> CARVALHO, Ademir. 02 de dezembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>88</sup> REDIVO, Maria. 03 de dezembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

formar e ter alguma coisa na vida. E nós não temos, espero que a casa ajude nisso e que o governo nos ajude também. Eu não sei como ele vai fazer. Ele quer continuar estudando e fazer faculdade. O sonho dele é estudar na UTFPR<sup>89</sup>.



Figura 5 – Horta na propriedade do Frei Policarpo cuidada pela família do aluno da Casa Familiar Rural de Pato Branco

Fonte: Arquivo do pesquisador.

A outra família mesmo tendo dois alqueires de terra não tem na terra a principal fonte de renda, pois atualmente vive da aposentadoria do esposo e do salário da esposa:

Sou aposentado e produzo pouco na roça. A mulher trabalha na escola da comunidade de manhã e de tarde no CEBEJA<sup>90 91</sup>.

---

<sup>89</sup> REDIVO, Maria. 03 de dezembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>90</sup> PANISSON, Jovelino. 03 de dezembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>91</sup> Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.



Figura 6 – Propriedade do pai de aluno da Casa Familiar Rural de Pato Branco  
Fonte: Arquivo do pesquisador.

Por isso diz o pai do aluno:

Eu espero que ele vá bem. Que vá para frente. Continue estudando. Não pode parar. Que as professoras incentivem ele a continuar estudando. A vida na roça está muito difícil<sup>92</sup>.

Verifica-se, assim, que a “transformação” e “modernização” da agricultura não é um fenômeno acessível e extensivo ao pequeno produtor. A tentativa de voltar aos “velhos e bons tempos” onde “reinava” a integração harmoniosa entre o homem e a natureza, e uma economia baseada na agricultura familiar, já não se sustenta mais mediante uma agricultura moderna e altamente tecnificada; além do que não é muito atraente para os jovens se levarmos em consideração o depoimento deste pai:

Olha, mudou muito. Antigamente tinha pouca gente. Os vizinhos ficavam todos longe. O transporte era feito tudo com animal e carroça. As estradas eram muito ruins não era qualquer carro que chegava. A lavoura quando nós começamos era tudo manual. A limpa e a colheita eram tudo no braço. Hoje já está tudo mecanizado. Tudo com herbicida. Isso mudou muito. No começo nós ia daqui lá em baixo ( uns 3km de casa) com os filhos pequenos, levava dentro dum cesto numa trouxa para poder trabalhar para a gente viver e ter o alimento. Nós criamos 4 filhos na roça debaixo de um guarda chuva na sombra<sup>93</sup>.

<sup>92</sup> PANISSON, Jovelino. 03 de dezembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>93</sup> COMOCHENA, Jovino. 01 de dezembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

Portanto, a idéia de que a pequena propriedade e a agricultura familiar constituem-se numa forma alternativa e mais justa de desenvolvimento só se explica pela influência que a Igreja tem exercido sobre certos setores dos movimentos sociais em geral – principalmente após a ditadura militar – e sobre os idealizadores da Pedagogia da Alternância em particular, como vimos no primeiro capítulo. A tentativa de voltar à “vida pura e simples” – olha o herbicida aí para limpar – do campo, à mãe terra, expressa a retomada do velho projeto cristão-feudal, que se baseava na “vida simples” e na economia de subsistência, o que parece não ter sido tarefa fácil como relata uma educadora da casa:

Você tem que investir no vamos tentar! Vamos tentar! E se? E se é outra coisa. Então, a partir do momento que eles tentam e vê que aquilo dá certo aí eles mudam, mas precisa tentativa, precisam ver acontecer. Eu achava que essa resistência era comum as pessoas de mais idade<sup>94</sup>.

Isto, aliás, nos faz lembrar o que Marx e Engels relataram no *Manifesto Comunista* sobre a origem do socialismo feudal: “Assim surgiu o socialismo feudal: em parte lamento, em parte pasquim; em parte ecos do passado, em parte ameaças ao futuro” (MARX E ENGELS, 2007, p. 59).

Do mesmo modo que o padre e o senhor feudal marcharam sempre de mãos dadas, o socialismo clerical marcha lado a lado com o socialismo feudal. Nada é mais fácil que recobrir o ascetismo cristão com um verniz socialista. O cristianismo também não se ergueu contra a propriedade privada, o matrimônio, o Estado? E em seu lugar não pregou a caridade e a pobreza, o celibato e a mortificação da carne, a vida monástica e a Igreja? O socialismo cristão não passa da água benta com que o padre abençoa o desfeito da aristocracia (MARX E ENGELS, 2007, p.60-61).

As condições de vida e de trabalho das famílias, como vimos acima, mostram que mesmo tendo uma propriedade as famílias dos alternantes estão submetidas à lógica do capital. A produção familiar nesta lógica é insuficiente e tende a ser subsumida pelo capital. Mesmo assim, parece que a propriedade privada – e no caso da Pedagogia da Alternância, a pequena propriedade – e sua manutenção constituem a base do projeto pedagógico da Casa Familiar de Pato Branco, como podemos inferir deste depoimento:

---

<sup>94</sup> ZANDONA, Priscila. 26 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.



Então é fazer mesmo com que a filosofia da pequena propriedade seja mantida<sup>95</sup>.

Portanto, a propriedade privada e sua manutenção, enquanto elementos que fundamentam a prática na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco, expressa no nosso entender, a contradição fundamental do projeto pedagógico de educação para os jovens do campo, pelos seguintes motivos:

Primeiro, porque a propriedade privada que é correlata à divisão do trabalho enquanto fundamento do modo de produção capitalista “é a causa da degradação do homem” (MANACORDA, 2007, p. 41).

Segundo, porque nem todos que moram no campo são proprietários, como muito bem observou a professora em seu depoimento acima: “ele até mora no interior, mas não tem propriedade”<sup>96</sup>. Logo, não é um projeto para todos os jovens do campo, apenas para os que têm propriedade.

Terceiro, trata-se de um projeto pedagógico voltado para a pequena propriedade e a agricultura familiar, o que parece problemático na experiência da Casa Familiar de Pato Branco, como podemos deduzir deste depoimento de um educador da casa:

Eu acho que a Pedagogia da Alternância se encaixa nas regiões mais pobres. Onde tem uma agricultura familiar mais ativa. Aqui em Pato Branco a gente perde muito aluno para cidade. Os filhos de agricultor a cidade absorve muito fácil para trabalhar. Tem uma aceitação muito grande. Acaba abandonando a propriedade e vindo para a cidade. Os pais vão ficando velho, **a propriedade é muito pequena e tem dois ou três por família e não dá para eles viverem ali.**<sup>97</sup> Acaba ficando um. Muitas vezes acaba ficando só os pais na propriedade vivendo da aposentadoria<sup>98</sup>.

Além dessa atração que a cidade acaba exercendo sobre o jovem, existe outro problema que é mais complexo ainda, visto que manter a pequena propriedade e produzir a vida na atual conjuntura parece cada vez mais difícil e utópico, como revelam os depoimentos a seguir:

Veja, para ele continuar aqui precisava organizar a propriedade, mas não sobra. Não é mais como uma vez. Quando casei a uns quarenta anos mais ou menos o pai comprava cinco alqueires de

---

<sup>95</sup> ZANDONA, Priscila. 26 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>96</sup> TROMLETT, Vanda. 25 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>97</sup> Negrito nosso.

<sup>98</sup> CIVIEIRO, João Carlos. 26 de Novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

terra e dava uma junta de boi e a gente se virava. Hoje, não é mais assim. Aqui não é futuro para ele<sup>99</sup>.



Figura 7 – Propriedade da família do aluno da Casa Familiar Rural de Pato Branco  
Fonte. Arquivo do pesquisador.

Ou ainda como revela esta família:

Eles vem dar orientação, mas sei lá. É pouco desenvolvimento. Não sei se a gente não pegou bem o jeito ainda. Por exemplo, sobre o minhocário, eles deram orientação para ele de como fazer tudo, só que eu não vejo renda daquilo. Pouco produz. Sai muito pouco adubo. Não sei se o canteiro é pequeno. Depois eu já não tenho mais força para ir atrás disso e já não dou mais bola e fica por eles e eles já não se interessam. É uma coisa que tem que ficar todo dia cuidando e como ele fica uma semana lá outra aqui, a semana que ele está lá fica tudo meio parado<sup>100</sup>.

Como demonstramos no segundo capítulo, não há no processo de alternar um movimento que permita, por exemplo, articular teoria e prática, trabalho e educação, isto é, não se trata de relação, mas da oposição ora um ora outro como afirmou a mãe deste aluno.

Quarto motivo que expressa a contradição deste projeto refere-se ao processo de formação, que frente às dificuldades acima evidenciadas, propõe, de acordo com os educadores:

---

<sup>99</sup> PANISSON, Jovelino. 03 de dezembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>100</sup> REDIVO, Maria. 03 de dezembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

Profissionalizar eles para que permaneçam no interior trabalhando. Mantenham a sua propriedade, produtiva e lucrativa para eles<sup>101</sup>.

Ou seja,

Nós temos um Ensino Médio que é qualificação. Nada nos impede, por exemplo, de reorganizar o plano de ensino durante o ano. A qualificação nos exige e permite isso<sup>102</sup>.

Portanto, profissionalização e qualificação como alternativa aos problemas que o sistema social baseado na propriedade privada produziu historicamente e vem ampliando de forma incontrolável se mostra contraditório, como demonstra Mészáros (2006) em sua obra *Para Além do Capital*. Embora, há que se reconhecer que já existe certa percepção desta contradição como revela esta professora:

Há outros limites que ainda não são claros para nós, mas que nós já começamos a perceber é que eles sonham em morar na cidade e nós continuamos insistindo para eles continuarem morando no interior. O que a gente discute aqui na escola é que parece que o nosso trabalho não está produzindo fruto. Por exemplo, quando a gente vê que depois de um ano e meio o nosso aluno ainda não tem uma horta na propriedade. Ou quando você visita uma propriedade que é considerada modelo e atende todos os pré-requisitos do que é importante e você houve esse aluno dizer que quer vender para vir morar na cidade nosso trabalho deixa de fazer sentido<sup>103</sup>.

Destacamos no final do capítulo um que existe atualmente um tendência muito forte em retomar a ideologia desenvolvimentista que predominou na década de 50 e 60 do século passado e observamos aqui uma retomada das idéias do “ruralismo pedagógico”,

Que data de antes dos anos 20, como uma tentativa de resposta à “questão social”, provocada pela inchação das cidades e incapacidade de absorção de toda a mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano. A essa ameaça permanente, sentida pelos grupos dominantes, políticos e educadores tentavam responder com uma educação que levasse o homem do campo a compreender o “sentido rural da civilização

---

<sup>101</sup> RIZZO, Suzana. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>102</sup> TROMLETT, Vanda. 25 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>103</sup> TROMLETT, Vanda. 25 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

brasileira” e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-los à terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural ( CALAZANS, 1993, p. 25).

Tanto é assim, que, segundo a coordenadora da Casa Familiar Rural de Pato Branco:

o intuito da Casa Familiar Rural é fixar o homem no campo. Você vai mostrar meios de ele estar tendo renda, estar tendo qualidade de vida em cima daquilo que é dele. Ele gerindo o próprio negócio<sup>104</sup>.

O quinto motivo diz respeito à questão tecnológica, que foi abordado por uma professora da seguinte forma:

A ciência e tecnologia são fundamentais. A matemática, por exemplo, como um sub-ramo da ciência vai dar toda a base para o aluno pensar, calcular e organizar as suas despesas e receitas. Toda a parte de organização da propriedade que se refere a calculo ela vai dar a base<sup>105</sup>.

Tomando como pressuposto o fato de que a ciência não é apenas um produto da razão, mas é antes de tudo um produto social, um patrimônio da humanidade, entende-se que organizar a escola tendo isso em vista pressupõe também criar as condições para que todos – escola e família – tenham acesso ao que a humanidade produziu de mais avançado em termos científicos e tecnológicos, o que não parece ser o caso dos pequenos proprietários como diz esse monitor da casa:

As pequenas propriedades estão em relevo mais ondulado e com solo de baixa fertilidade e ainda lavram com arado de boi<sup>106</sup>.

Há que se perguntar aqui quais são as possibilidades da agricultura familiar – movida a arado de boi – diante das modernas formas de produzir engendradas pelas novas tecnologias. Por isso, as tecnologias usadas, por exemplo, no tempo escola como podemos observar na foto a seguir são no mínimo emblemática se considerarmos que em termos de desenvolvimento científico tecnológico a humanidade já produziu o laiser para cortar madeira.

---

<sup>104</sup> BARATTO, Diuliana. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>105</sup> ANDREATA, Rosimeri. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>106</sup> CIVIEIRO, João Carlos. 26 de Novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.



Figura 8 – Alunos da Casa Familiar Rural de Pato Branco construindo um galinheiro  
Fonte. Arquivo do pesquisador.

Mesmo tendo claro que a *tecnologia em si* não representa a solução para os problemas inerentes a pequena propriedade e a agricultura familiar – já que o problema é social e não tecnológico – é preciso perguntar: aonde se quer chegar com a defesa da pequena propriedade e da agricultura familiar, neste contexto, e com esse aparato científico tecnológico? Obviamente não se trata aqui de defender o agronegócio, pois tanto a agricultura familiar quanto o agronegócio ao se fundamentarem na propriedade privada – embora em escala diferente – reproduzem a lógica do capital, expressando assim o limite de uma possível alternativa que se possa atribuir a ambos.

### 3. 3 A alternância: o espaço e o tempo escola e o espaço e o tempo família

Quando comparamos a forma de organizar a escola em alternância com a regular, dois aspectos chamam a atenção na organização por alternância e precisam ser devidamente considerados. O primeiro diz respeito à questão do espaço e o segundo a do tempo, de acordo com Harvey, “o modo como representamos o espaço e o tempo na teoria importa, visto afetar a maneira como nós e os outros interpretamos e depois agimos com relação ao mundo” (HARVEY, 2006, p.190); e Mészáros, em seu livro, *O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico*, chama a atenção para o fato de que, “a única modalidade de tempo diretamente significativa para o capital é o tempo de trabalho necessário e seus corolários operacionais, exigidos para assegurar e salvaguardar as condições de contabilidade do tempo orientada para o lucro e, com isso, a realização do capital em uma escala ampliada”. (MÉSZÁROS, 2007, p.239). Portanto, o espaço e o

tempo escola e o espaço e o tempo família, ou comunidade, como é usado em alguns casos, parece ser um elemento importante e diferenciador desta pedagogia, porém, como se trata de sociedade capitalista, é preciso analisá-los para além da aparência, pois,

Tudo que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital, o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado ( IANNI, 1981, p. 33).

Por isso, é importante caracterizar aqui o espaço e o tempo na perspectiva da casa familiar e das famílias para entender a lógica de organização dos mesmos, bem como as possibilidades e limites, para se estabelecer a articulação entre trabalho e educação na perspectiva da Pedagogia da Alternância.

No que se refere ao espaço e o tempo escola na Casa Familiar Rural, a organização dos mesmos é feita levando-se em consideração que a semana que o alternante está na casa ele fica em regime de internato. Por isso, além das atividades de ensino, eles tem outras atividades como podemos observar neste relato da coordenadora, e na rotina em anexo nº1:

Eles têm a atividade de limpeza da casa, pois uma das ferramentas da Pedagogia da Alternância é que eles mesmos organizem o refeitório, os quartos. Toda a limpeza da casa é feita por eles porque dentro da Pedagogia da Alternância existe a questão da formação integral<sup>107</sup>. Então eles têm que se realizar como ser humano e se realizar profissionalmente. Então esta questão da organização e limpeza do internato é fundamental<sup>108</sup>.

A semana de alternância na Casa Familiar Rural começa com a chegada por volta de 8hs da manhã de segunda feira e termina às 11h30min de sexta feira. Na segunda-feira eles são recebidos pelos professores e monitores e encaminhados para organizar o

---

<sup>107</sup> Formação integral, no contexto da Casa Familiar Rural de Pato Branco, segundo nos foi relatado “è uma formação que permita o jovem fazer uma melhora na sua qualidade de vida lá no meio rural, que permita ele ter uma fonte de renda diferenciada, ampliar as suas atividades. Essa melhora na qualidade de vida também envolve o conforto familiar e questões que vão desde higiene pessoal, organização da casa e da propriedade. E também a possibilidade de que se esse jovem sair do meio rural ele também tenha como se manter. Então ele tem que ter uma educação integral, não é só uma educação voltada para o meio rural. Ela vai ter que abranger também esse lado. Se esse jovem tiver que por um dia por um motivo maior sair da propriedade ele tem que ter condições de sobreviver e manter-se também com qualidade de vida em qualquer outro meio”.

<sup>108</sup> BARATTO, Diuliana. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

seu material. Na sequência se reúnem com os professores (as) e monitores (as) e segundo a coordenadora eles tem

uma conversa com os alternantes onde é passada e discutida a programação da semana. Essa parte é bem aberta. A gente discute com eles, como vai ser feito isso e o sentido e importância dessas atividades para a formação deles. Por exemplo, esta semana vamos levar eles para o teatro. Outra semana acompanharem uma produção de fonte para eles observar como se faz, para depois fazer na propriedade<sup>109</sup>.

Após a recepção e a apresentação da programação da semana é feito o atendimento individual, conforme ficha cadastral em anexo nº4. Este atendimento segundo nos relatou uma professora,

é feito de forma bem particular, só o professor e o aluno, onde o aluno vai contar o que fez e o que não fez de tarefa do currículo básico nacional, onde ele vai estar contando se ele fez a prática agrícola se ele fez as atividades relacionadas à parte técnica na casa, na propriedade e também particularidades da família, se esta tendo algum problema na família, se está tudo correndo bem, por isso se chama atendimento individual, pois é uma coisa bem particular como se o aluno estivesse abrindo a vida dele pessoalmente para o professor<sup>110</sup>.



Figura 9 – Atendimento individual do aluno da Casa Familiar Rural de Pato Branco  
Fonte. Arquivo do pesquisador.

<sup>109</sup> BARATTO, Diuliana. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>110</sup> RIZZO, Suzana. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

Feito este atendimento individual todos se reúnem na sala para um outro momento considerado muito importante por eles, que é quando acontece o que eles chamam de “colocação em comum”.



Figura 10 – Sala de aula da Casa Familiar Rural de Pato Branco  
Fonte. Arquivo do pesquisador.

Neste momento, segundo a coordenadora,

a partir do tema gerador eles vão fazer a discussão de como está aquele determinado tema. Se o tema gerador é a bovinocultura, quem trabalha com bovinocultura de leite, por exemplo: como que está na propriedade? Quais são os problemas? Tanto que é colocação em comum porque se trata do senso comum, do que eles diagnosticaram junto com a família na propriedade. Depois desta colocação em comum onde são apresentados os pontos básicos aí sim parte-se para a disciplina técnica onde ele vai tratar cientificamente daquele assunto<sup>111</sup>.

A partir de segunda-feira à tarde eles têm aulas do currículo básico todos os dias de manhã das 7h45min às 11h45min e a tarde das 13h45min às 17h20min.

A gente procura (embora não seja muito recomendado pelos cursos que temos feito junto a Arcafar), valorizar os conteúdos também<sup>112</sup>.

Qualquer semelhança entre o projeto de educação da Pedagogia da Alternância e os quatro pilares fundamentais da educação, que constam do relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI não é mera coincidência. Por isso, questionamos o fato da Arcafar não valorizar os conteúdos, pois, “no limite essa idéia acaba por esvaziar o

<sup>111</sup> BARATTO, Diuliana. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>112</sup> ANDREATA, Rosimeri. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.



processo educativo, descaracterizando-o totalmente” (DUARTE, 2006, p.37). E Saviani ao analisar a *Escola Nova* fez a seguinte observação:

Veja-se o paradoxo em que desemboca a escola nova; a contradição interna que atravessa de ponta a ponta a sua proposta pedagógica: de tanto endeusar o processo, de tanto valorizá-lo em si e por si, acabou por transformá-lo em algo místico, uma entidade metafísica, uma abstração esvaziada de conteúdo e sentido (SAVIANI, 1989, p. 86-87).

Ou seja, não se pode abrir mão do domínio do saber historicamente acumulado, pois, a articulação entre trabalho e escola pressupõe o domínio de conhecimentos avançados para o trabalho e produção com base tecnológica. Por isso não deixa de ter razão essa educadora quando diz que:

A gente não fica só naquela de tema gerador. Se precisar trabalhar um conteúdo fora do tema gerador, eu vou trabalhar. Por exemplo, segunda série, precisa ver agora matrizes e determinantes. Eu não vou esperar um tema gerador que eu possa encaixar aquele conteúdo na prática. Eu vou trabalhar esse conteúdo. Então eu vou priorizar o meu planejamento de forma que na alternância que eles estão aqui eu possa dar aquela base para que na alternância que eles estejam em casa eles possam realizar exercícios e atividades praticas em cima daquilo<sup>113</sup>.

---

<sup>113</sup> ANDREATA, Rosimeri. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.



Figura 11 – Horta da Casa Familiar Rural de Pato Branco  
Fonte. Arquivo do pesquisador.

O espaço e o tempo escola é bastante complexo e, aparentemente, contém elementos importantes para uma formação diferente da escola regular. Expressam no seu conjunto as possibilidades de reprodução social, tanto é assim que o grande objetivo é a manutenção da propriedade privada e a fixação do jovem no campo. Para isso, o espaço e o tempo família assumem uma importância singular no processo de ensino e aprendizagem. Pois a idéia é envolver o máximo possível os pais no processo, ou seja,

A participação da família é fundamental. Tanto na gestão da escola quanto no planejamento pedagógico que eles têm que fazer a parte da propriedade. A parte da alternância na propriedade quem vai planejar, quem vai estar gerindo com os alunos são os pais. Então tem que ter uma interação da família com o que acontece aqui. A família tem que conhecer o que é a Pedagogia da Alternância. Pois eles não vão ter uma semana de folga na propriedade. Eles vão ter uma semana onde eles vão aplicar os conhecimentos na propriedade junto com a família. As atividades e o plano de estudo é feito juntamente com a família em casa. O aluno leva o plano de estudo que eles organizaram com os monitores aqui e deve ser discutido com a família na propriedade. O aluno não vai chegar e fazer sozinho as tarefas sem o pai e a mãe nem estar sabendo o que está acontecendo na escola. Então essa interação é importante. Tem que ter esse envolvimento da família 100%<sup>114</sup>.

---

<sup>114</sup> BARATTO, Diuliana. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

Assim, na Pedagogia da Alternância, o tempo e o espaço familiar passam a ser uma extensão do tempo e espaço escola, com a participação efetiva dos pais. Logo, subentende-se que a formação se completa com a aplicação dos conhecimentos na propriedade. Como isso tem acontecido? Eis o que nos relataram os alunos, na íntegra:

Ajudo meu pai e minha mãe na propriedade. Faço o que eu tenho que fazer, coloco em prática o que aprendi na escola<sup>115</sup>.

Levanto cedo para ajudar a mãe. Após ajudar vou trabalhar e só retorno à noite<sup>116</sup>.

Pela manhã eu trabalho em casa até as 8hs. Depois vou trabalhar fora até à noite. Meu irmão trabalha fora e minha mãe cuida de casa<sup>117</sup>.

Meu pai e minha mãe trabalham na cidade e quando estou na semana em casa cuido dos serviços domésticos e dos serviços da escola e da propriedade<sup>118</sup>.

Neste tempo que fico em casa faço os meus temas, serviços com minha família e outros<sup>119</sup>.

Minha mãe levanta 6h. e tira o leite. Meu pai e meu irmão levantam 6h.30m. e vão trabalhar. Eu acordo 7h. e faço o serviço de casa e à tarde estudo e ajudo os meus familiares<sup>120</sup>.

Trabalho na propriedade, e às vezes na propriedade dos vizinhos<sup>121</sup>.

Cuido dos animais da casa para os meus pais. Pois eles trabalham fora e não têm muito tempo para cuidar das atividades<sup>122</sup>.

O tempo que estou com a família nós discutimos sobre a qualidade de ensino da escola, damos sugestões, penso que precisamos melhorar na propriedade<sup>123</sup>.

Ajudo nos serviços, ajudo meu pai e a minha mãe, assisto TV. Etc<sup>124</sup>.

Faço os temas e estudo os conteúdos passados na semana que estamos na Casa Familiar Rural. Ajudo meus pais com o serviço de casa<sup>125</sup>.

Fico com minha família. Trabalho de baba e cuido de casa<sup>126</sup>.

Verifica-se que o espaço e o tempo familiar é o espaço e o tempo de trabalho e não de estudo. Faz-se uma série de atividades que estão muito mais ligadas à

---

<sup>115</sup> GRAEBIM, Eduardo. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>116</sup> VEIGAS, Marcos. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>117</sup> REDIVO, Raul. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>118</sup> FIATKOSKI, Ronaldo. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>119</sup> PANISSON, Vanderlei. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>120</sup> COMOCHENA, Camila. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>121</sup> GRAEBIN, Eduardo. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>122</sup> JURKEVITCH, Altamir. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>123</sup> FRIGO, Marcos Aurelio. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>124</sup> PILONETTO, Marcos. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>125</sup> TALLES, Daniela. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>126</sup> FERREIRA, Edenise. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

subsistência e necessidades imediatas da família. O trabalho não aparece como mediação, como atividade criadora – valor-de-uso – mas como atividade produtiva – valor-de-troca – pois este é o caráter que o trabalho assume no modo de produção capitalista. Aplicar os conhecimentos na propriedade resume-se a trabalhar na propriedade. Ou seja, enquanto os filhos da burguesia alternam estudo com Shopping, teatro, balé, música e esporte, os filhos do trabalhador alternam estudo com trabalho. Como já mencionamos anteriormente, os jovens reproduzem em parte a história de seus pais, pois, seja nas famílias agricultoras ou não, todos os jovens se inserem no trabalho, seja doméstico, na propriedade ou em outras atividades como, por exemplo, na propriedade do vizinho, de um parente, fora de casa e com uma carga horária que muitas vezes parece ultrapassar o que estabelece a legislação trabalhista<sup>127</sup> se considerarmos que ajudar em casa é trabalho também<sup>128</sup>. Vejam o que diz este aluno:

Levanto cedo para ajudar a mãe. Após ajudar vou trabalhar e só retorno a noite<sup>129</sup>.

#### 3.4 A experiência de alternância segundo professores, pais e alunos

Como temos visto a Pedagogia da Alternância é uma das formas de ofertar o ensino para o jovem do campo com base na alternância entre o espaço e o tempo escola e o espaço e o tempo família. Para esta professora, no entanto, é muito mais que isso, pois, entende ela que:

A Pedagogia da Alternância é a valorização do ser humano. A valorização do agricultor familiar. Valorização da família e valorização do espaço escolar. Onde se retoma aquela situação mais antiga onde havia essa interação entre família, direção da escola e professores<sup>130</sup>.

---

<sup>127</sup> 44hs. Semanais.

<sup>128</sup> Sobre a questão do trabalho infantil indicamos a leitura da obra: *A persistência do trabalho infantil na indústria e na agricultura (Santa Catarina no contexto brasileiro)*. Organizado pelas professoras Bernadete W. Aued e Célia R. Vendramini e os pesquisadores Claudio M. G. de Araujo, Daiana, C. Lencina, Fabiana Duarte, José K. Sobrinho, Maria dos A. Viella, Ricardo Selke e Soraya F. Conde. Publicado pela Editora Insular em 2009. O livro é resultado de uma pesquisa interdisciplinar sobre trabalho. Não qualquer tipo de trabalho, mas aquele realizado por crianças e jovens adolescentes nos dias de hoje no Estado de Santa Catarina. É um livro que nasceu, segundo os organizadores, da necessidade de explicar o trabalho infantil no campo, contexto no qual as crianças estão trabalhando muito, mais do que imaginamos à primeira vista. Nele as crianças estão trocando a infância pela vida adulta e muitas delas se inserem no que a OIT (Organização Internacional do Trabalho) denomina de “piores formas de trabalho infantil”, ou seja, trabalhos que mutilam, deixam seqüelas físicas e abortam a possibilidade de se tornarem adultos preparados para trabalhos qualificados.

<sup>129</sup> VEIGAS, Marcos. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>130</sup> BARATTO, Diuliana. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

Temos aqui a confirmação de um apelo muito forte aos ideais – a vida simples e pura, a mãe terra, o humanismo cristão – do passado, uma síntese dos ideais do ruralismo pedagógico, e do projeto cristão-feudal, como destacamos acima, certa nostalgia, como diz esta outra professora:

Para mim é uma possibilidade de trazer uma luz a esse caos que eu digo que vive a escola regular hoje<sup>131</sup>.

Para os pais parece que a Pedagogia da Alternância é importante por que recupera o trabalho na perspectiva que apresentamos no segundo capítulo – trabalho como virtude – pois, o aluno além de estudar trabalha lá na escola, por isso a Pedagogia da Alternância:



Figura 12 – Alunos trabalhando na horta da Casa Familiar Rural de Pato Branco  
Fonte. Arquivo do pesquisador.

É uma coisa boa porque ele estuda os dois lados. Ele aprende em casa, trabalha lá na escola também. Fazem todos os deveres de aula e ainda trabalham<sup>132</sup>.

Ou como diz esse aluno:

É um conjunto de estudo com trabalho porque estuda-se para aplicar o que se aprendeu em casa<sup>133</sup>.

Portanto, como vimos no capítulo dois a alternância não pressupõe a relação, isto é, quando analisamos a alternância no âmbito da Casa Familiar Rural de Pato Branco,

<sup>131</sup> TROMLETT, Vanda. 25 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>132</sup> REDIVO, Maria. 03 de dezembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>133</sup> REDIVO, Raul. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

fica visível que não se trata de um movimento que permita, por exemplo, articular teoria e prática, trabalho e educação, isto é, não se trata de relação, mas da oposição ora um ora outro, diz esta professora:

É alternar uma semana aqui e outra lá<sup>134</sup>.

Ou seja, a Casa Familiar Rural ao adotar a Pedagogia da Alternância como forma de organização do ensino não supera a lógica que caracteriza a escola regular, qual seja, a separação entre escola e vida expressão genuína da divisão social do trabalho. Aliás, parece ampliar esta separação se considerarmos o depoimento desta professora:

Então ele tem alternância na escola e alternância na propriedade. Na alternância da propriedade o aluno sempre tem uma tarefa pratica para fazer<sup>135</sup>.

Quanto à percepção dos alunos no que se refere à articulação entre trabalho e educação, esta expressa claramente que se trata do próprio trabalho na escola, ou seja, se prepara para o trabalho trabalhando o que significa valorização do trabalho como virtude – valor-de-troca:

Aqui nós aprendemos a trabalhar na horta. La em casa tem que trabalhar na roça, é mais difícil<sup>136</sup>.

Esta perspectiva educativa que busca preparar para o trabalho trabalhando, como destacamos acima, aponta para uma educação empresarial<sup>137</sup> o que é inerente a Pedagogia da Alternância como vimos no segundo capítulo quando analisamos as finalidades desta pedagogia. Contrariando inclusive a expectativa dos pais que querem que seus filhos façam vestibular e frequentem a universidade. Por isso quando perguntamos aos alunos sobre a diferença entre a Casa Familiar e a escola regular os mesmos destacaram que:

La onde eu estava era só estudar. Aqui tem que trabalhar na horta e ajudar na limpeza<sup>138</sup>.

Objetivamente, o aluno está a nos dizer que não se trata de articulação entre teoria e prática, mas de trabalho mesmo. Portanto, não se trata de uma educação virada para o futuro como anunciamos no final do segundo capítulo, mas virada para o presente, ou seja, uma forma específica de formação das forças produtivas onde o trabalho aparece

---

<sup>134</sup> RIZZO, Suzana. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>135</sup> CIVIEIRO, João Carlos. 26 de Novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>136</sup> JURKEVITCH, Altamir. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade.

<sup>137</sup> Sobre esta questão indicamos a leitura do livro de Pedro Laval: *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

<sup>138</sup> JURKEVITCH, Altamir. 24 de novembro de 2009. Entrevista cedida a Glademir Alves Trindade

como valor-de-troca. Por isso o tempo familiar dedicado ao estudo é muito reduzido, ficando em média, uma hora por dia, segundo os alunos, confirmando assim que predomina neste tempo o trabalho como um elemento que limita o desenvolvimento humano, omnilateral.

A articulação entre trabalho e educação representa no nosso entendimento as possibilidades de um projeto de educação virada para o futuro, de uma educação socialista, o que não é o caso da Casa Familiar Rural e da Pedagogia da Alternância. Não é o caso porque o projeto de uma educação virada para o futuro passa pela “necessidade de eliminar a propriedade privada, a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem, para atingir um pleno desenvolvimento das forças produtivas e a recuperação da omnilateralidade” (MANACORDA, 2007, p.41), justamente o oposto do que pressupõe a Casa Familiar Rural através da Pedagogia da Alternância. Por isso, entendemos que aqui está o limite desta experiência pedagógica adotada pelas Casas Familiares Rurais e afirmamos mais,

Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nessa base, vamos fracassar. E o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para uma mudança da sociedade é a escuridão (HOBSBAWM, 2008, p. 562).

Para finalizar, salientamos que a alternativa que vislumbramos passa pela ligação entre o ensino e o trabalho na perspectiva marxiana. Neste sentido entendemos que a experiência que mais se aproxima da perspectiva marxiana é a da *Escola-Comuna* conduzida por Pistrak, na Rússia, durante o período revolucionário de 1918 a 1924. Nesta experiência segundo Pistrak,

O trabalho é um meio para unir o ensino [...] por *si mesmo* não pode resolver a questão [...] torna-se a solução do problema básico escolar, se ele for tomado na perspectiva da revolução social, se ele orienta-se pela construção comunista, e se nele, como fundamento seguro, unem-se os princípios básicos da escola moderna, isto é, a ligação com a atualidade e com a auto-organização (PISTRAK, 2009, p. 216-217).

Nesta experiência, os jovens não estão se preparando para a vida, nem para uma profissão, muito menos para o mercado de trabalho, mas vivendo a própria vida. A *Escola-Comuna* não separava o trabalho pedagógico do trabalho revolucionário e da produção da própria vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente cabe ressaltar que nosso estudo não pretende tomar a universalidade pela particularidade. Temos clareza que o nosso campo empírico não dá conta da totalidade das experiências que envolvem a prática em alternância, constituindo-se assim como uma das expressões desta prática, nem por isso menos importante. Este recorte se impõe pelos limites de um trabalho desta natureza. Por isso, na análise deste estudo destacamos em geral o conjunto das ações sociais e coletivas que expressam as possibilidades e limites das experiências da classe trabalhadora em âmbito global de 1914 a 1973, tendo em vista que foi neste período que a Pedagogia da Alternância emergiu na França (1935) e na Itália (1960). Em particular, focalizamos os acontecimentos sociais, políticos e econômicos ocorridos no Brasil de 1945 a 1973 com ênfase para a atuação dos movimentos sociais e da Igreja, além das demandas por educação no mesmo período, tendo em vista que foi neste contexto que a Pedagogia da Alternância foi trazida para o Brasil como alternativa educacional para os jovens do campo.

Nesta perspectiva identificamos uma tentativa de resistência cujo limite está justamente no processo de reestruturação do capital. Portanto, as suas possibilidades ficam restritas à lógica do sistema vigente, o que acaba por legitimar o mesmo. Além do que a resistência apresentada é conservadora, ao buscar preservar uma forma de trabalho e de vida em transformação.

Ao buscarmos nesta investigação compreender as possibilidades e limites do trabalho e da educação na Pedagogia da Alternância, adotada pelas Casas Familiares Rurais, constatamos que ao se propor fixar o jovem no campo e profissionalizá-lo, alternando educação e trabalho como alternativa ao processo de reestruturação em curso, a mesma acaba contribuindo para legitimar a lógica do capital que se sustenta na idéia de desenvolvimento, idéia central na experiência em Pedagogia da Alternância. Acrescente-se também que surgiu e foi implantada no Brasil à revelia dos movimentos sociais, uma vez que está ancorada no MEPES (Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo), uma instituição patrocinada pelo Estado – na época ditador – pela iniciativa privada nacional e internacional, e na ala da Igreja não articulada à teologia da libertação. Por isso consideramos essencial perguntar a quem interessa fixar o jovem no



campo numa economia cuja base é a indústria? Que consciência política é essa e de que tipo de mobilização se tratava num momento em que o regime endurece e passa a suspender os direitos políticos dos cidadãos?

Portanto, não se pode negar a contradição entre capital e trabalho no âmbito do modo de produção capitalista sob pena de acabar mistificando o movimento e reafirmando a lógica do capital. Como não se pode negar também que a Pedagogia da Alternância enquanto alternativa articulou-se independente dos movimentos sociais de resistência e enfrentamento, constituindo-se como uma alternativa no interior do sistema.

A retrospectiva histórica que fizemos no primeiro capítulo, permitiu constatar que tivemos no século XX a concretização do processo de mundialização do capital, nos termos que Marx havia mostrado há mais de cento e cinquenta anos atrás, e a consolidação da atividade industrial como atividade produtiva dominante.

Note-se que se trata de uma pedagogia que concebe a educação como mediadora do desenvolvimento do capital ao se propor adaptar e qualificar o jovem para trabalhar na propriedade familiar, isto é, para ser um profissional do campo. Neste sentido, expressa as aspirações do capital, ao garantir escola para o filho do agricultor na perspectiva da profissionalização e permanência do mesmo na propriedade familiar, isto é, escola para os despossuídos, para citar Manacorda (2007).

Procedemos desta forma por entender que “é aí que podemos ver claramente o contraste entre os ideais e práticas educacionais do passado e as concepções apropriadas aos desafios históricos que temos de enfrentar no curso de uma transformação socialista sustentável”. (MÉSZÁROS, 2007, p. 297).

Nesta perspectiva, a Pedagogia da Alternância aparece historicamente como uma tentativa de resistência cujo limite está justamente no processo de reestruturação do capital ao longo do séc. XX, cuja maior expressão foi a expansão da atividade industrial impulsionada pelas guerras e teve como fio condutor a ideologia desenvolvimentista<sup>139</sup>,

---

<sup>139</sup> Para entender o sentido e o significado desta ideologia indicamos a leitura da obra de Ricardo Bielschowski: *Pensamento Econômico Brasileiro o ciclo ideológico do desenvolvimentismo*. Nesta obra o autor vai fazer uma análise da dinâmica das idéias econômicas do período de 1930 a 1964, onde demonstra que, “O pensamento econômico desenvolvimentista originou-se, de fato, entre 1930 e 1964, teve uma fase de amadurecimento até meados da década de 50, passou por um período de auge daí até o início dos anos 60 e entrou então em crise” (BIELSCHOWSKY, 2000, p. 432), e conclui com a seguinte constatação: “há, hoje, um clima de esperança na sociedade brasileira que lembra os melhores momentos da era desenvolvimentista” (BIELSCHOWSKY, 2000, p.434). Ou seja, há uma retomada da ideologia desenvolvimentista, o que alias, o levou a cunhar a expressão “ciclo ideológico reformista” para explicar essa recorrência ao desenvolvimentismo. Para análise crítica da ideologia desenvolvimentista “vale lembrar que alguns sociólogos haviam principiado relevantes criticas aos limites do desenvolvimentismo.

o que lhe confere um caráter conservador, frente a uma forma de trabalho e de vida em transformação. Nesta perspectiva as experiências que se articularam em torno dos movimentos sociais constituíram-se como a expressão de maior radicalidade no processo de luta e resistência da classe trabalhadora frente ao avanço do capital e suas práticas perversas. No caso da Pedagogia da Alternância o processo de articulação aconteceu em torno da concepção Heideggeriana de campo como um “lugar puro” e a concepção de “vida simples” da Igreja católica. Articulação cujo desdobramento consistiu na defesa da *propriedade privada*, da *agricultura familiar* e na idéia de *fixação do jovem no campo* como vimos ao longo deste trabalho, o que para nós caracteriza o limite desta experiência e lhe confere um caráter conservador e contraditório. Acrescente-se também que para executar esta tarefa a Pedagogia da Alternância contou para além da participação efetiva da ala conservadora da Igreja católica e dos órgãos oficiais, com a iniciativa privada, nacional e internacional em alguns casos, o que lhe permitiu estar sempre alinhada à perspectiva da ideologia desenvolvimentista predominante no séc. XX. Isso explica, por exemplo, o fato de a mesma ter sido implantada no Brasil no momento de maior endurecimento do regime militar (1969), como alternativa de educação para os jovens do campo.

Parece importante destacar este vínculo com a ideologia desenvolvimentista por três razões, entre outras: primeiro, porque esta idéia de desenvolvimento está muito presente no contexto das experiências em Pedagogia da Alternância; segundo, porque entendemos que a idéia de desenvolvimento foi o fio condutor do processo de reestruturação do capital e por isso “reflete as transformações e contradições da sociedade capitalista. Põe a nu tanto os princípios configurados durante o desenvolvimento da ordem capitalista como os seus desvios e desvirtuações” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 138); e terceiro, porque o desdobramento desta ideologia desenvolvimentista é inevitavelmente a negação da contradição entre capital e trabalho, no âmbito do modo de produção capitalista, o que leva a uma mistificação dos movimentos sociais, reafirmando, conseqüentemente, a lógica do capital.

Constatamos, também, que na Pedagogia da Alternância praticada na Casa Familiar Rural de Pato Branco, a concepção de trabalho e educação é correlata à concepção da escola regular, o que não permite configurá-la como um sistema

---

Miriam Limoeiro, Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Maria Alice M. Foracchi, Gabriel Cohn, Luiz Pereira, são algumas expressões da crítica já nos anos 60, e também nos anos posteriores” (AUED, 2004, p.235).

pedagógico novo como defende Gimonet (2007). Ou seja, o trabalho aparece como atividade voltada para a produção de valor-de-troca – valorização do valor – e a educação como meio de preparação para o trabalho, inclusive, no caso da Pedagogia da Alternância, preparando para o trabalho trabalhando, o que tem implicado na substituição do estudo pelo trabalho. Enfatize-se que, neste caso, não está em questão a educação enquanto processo histórico e social que articulada ao trabalho permita estabelecer a conexão entre escola e vida, enquanto projeto estratégico e revolucionário, isto é, uma educação virada para o futuro. Isso, aliás, fica evidente quando analisamos no segundo capítulo as finalidades da formação geral em alternância, a saber: 1º melhorar a propriedade. Como uma boa parte das famílias que moram no campo não são proprietárias, em tese seus filhos não poderiam frequentar a escola por alternância; 2º convencer o jovem a permanecer junto à família no campo, como se este ainda fosse o espaço não contaminado pelos problemas da cidade, como por exemplo, drogas, alcoolismo, violência, desemprego, inclusive constituindo-se como processo de negação do acesso à educação e cultura universal; 3º buscar a transformação da pequena propriedade em empresa capitalista, portanto, consolidar a revolução burguesa no campo; 4º fazer com que na semana que o alternante fica em casa, ele *trabalhe na propriedade* que funcionaria como uma espécie de laboratório, para testar os conhecimentos adquiridos na semana que ficou na escola, caso contrário não se justificaria ficar uma semana em casa; 5º num país que predomina o grande latifúndio, vem “iludir” quem tem uma propriedade pequena, fazendo-o acreditar que é possível produzir a existência na pequena propriedade bastando para isso transformá-la numa pequena empresa; ledor engano, numa época em que as médias e grandes empresas estão se fundindo para sobreviver à concorrência infernal imposta pelo capital mundializado. Ou, como vimos no segundo capítulo, o tempo familiar dedicado ao estudo é muito reduzido, ficando em média uma hora por dia, segundo os alunos, confirmando assim que predomina neste tempo o trabalho como um elemento que limita o desenvolvimento humano, omnilateral. Além do que é preciso salientar aqui que a propriedade privada que é correlata à divisão do trabalho enquanto fundamento do modo de produção capitalista “é a causa da degradação do homem” (MANACORDA, 2007, p. 41).

Neste contexto, nossa investigação revelou várias contradições, como por exemplo: a oposição campo/cidade parece não ser tão real assim como tem sido concebido no contexto desta experiência; a impossibilidade de articular trabalho e educação na modalidade de alternância, pois, ora é um ora outro; a não existência de

articulação entre a lógica de formação e a lógica da produção da vida, haja visto que a Casa Familiar se propõe a fixar o jovem na propriedade, enquanto o objetivo deles e de seus familiares é continuar estudando, sem falar dos que nem propriedade têm, pressuposto fundamental para esta pedagogia; trata-se de um projeto pedagógico voltado para a pequena propriedade e a agricultura familiar há muito subsumida pelo capital, e o agronegócio; a formação profissional como alternativa para problemas que se ampliam e aprofundam cada vez mais por serem de ordem estrutural; entre outras.

Vale destacar aqui que as possibilidades de uma efetiva relação entre trabalho e educação passam pela eliminação da propriedade privada e o fim da divisão do trabalho. As experiências articuladas em torno dos movimentos sociais organizados são as que mais tem avançado nesta perspectiva. Cite-se como exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil, Zapatista no México, as Farc na Colômbia, fabricas recuperadas na Argentina, Brasil e Uruguai, cocaleiros no Peru, Bolivariano na Venezuela, Sandinista na Nicarágua, além da experiência da Comuna-Escolar, conduzida por educadores socialistas, na Rússia, durante o período revolucionário.

Concluimos defendendo a necessidade do materialismo histórico dialético como referencial de análise, tanto para ampliar a compreensão dos limites e possibilidades do trabalho e da educação na Pedagogia da Alternância, adotada pelas Casas Familiares Rurais, como para construir um projeto alternativo vinculado a uma estratégia revolucionária.

## BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARRUDA, M. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In. Gomes, C. M. (org.) **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- AUED, B. W. MST: Exceção ou regra? In, AUED. B. W. ; PAULILO, M. I. S. (orgs). **Agricultura familiar**. Florianópolis: Insular, 2004.
- AZEVEDO, A. J. **A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: uma proposta educacional inovadora**. 1998. 224 f. Tese (Doutorado em agronomia) – Universidade Estadual Paulista. Marília, 1998.
- BEGNAMI, J. B. Experiência das escolas famílias agrícolas (EFA's) do Brasil. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância – Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. **Anais...** UNEFAB, 2002, p.106-107.
- BIELSCHOWSKI, R. **Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- BOFF, L. **Igreja: carisma e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista, a degradação do trabalho no Séc. XX**. Rio de Janeiro: LTC editora, 1974.
- CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural. In. Therrien, J.; Damasceno, M. N. (orgs) **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- CALVÓ, P. P. Centro familiares de formação em alternância. In. Sommerman, A. (org.) **Pedagogia da alternância – alternância e desenvolvimento**. Salvador: Unefab, 1999.
- CHAUI, M. Introdução ao direito à preguiça. In. COELHO, T. J. Tradutor de: **o direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- CONGRESSO INTERNACIONAL, FAMÍLIA, ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO, **Anais...** Foz do Iguazu – Puerto Iguazú. 2005, p. 17-22.
- COSTA, T. M. Operação cavalo de tróia: a ação católica brasileira e as experiências da juventude universitária católica (JUC). In. Ferreira J. Reis, A. D. (Org.) **Nacionalismo e reformismo radical 1945-1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- DELORS, J. (Org.) **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DELGADO, N. A. L. Partidos políticos e frentes parlamentares: projetos, desafios e conflitos na democracia. In: Ferreira, J. Delgado, N. A. L. (org.) **O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática, da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DELGADO, N. A. L. Nacionalismo como projeto de nação: a frente parlamentar nacionalista (1956-1964). In: Ferreira J. Reis, A. D. (Org.) **Nacionalismo e reformismo radical 1945-1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 4ed. Campinas: Autores associados, 2006.

ESTEVAM, D. O. **Casa familiar rural: a formação com base na pedagogia da Alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Vozes, 2000.

FERREIRA, J. A democratização de 1945 e o movimento queremista. In: Ferreira, J. Delgado, N. A. L. (org.) **O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática, da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FILHO, M. R. J. Forças armadas e política, 1945-1964: a ante-sala do golpe. In: Ferreira, J. Delgado, N. A. L. (org.) **O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática, da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha face do capital no labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FOURIER, C. O Novo mundo industrial e societário. In: TEIXEIRA, A. **Utópicos, heréticos e malditos; os precursores do pensamento social de nossa época**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Vozes, 2000.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: I Seminário internacional da pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. **Anais...** Salvador: UNEFAB, 1999, p.39-48.

\_\_\_\_\_. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. São Paulo: Vozes, 2007.

GOHN, G. M. **História dos movimentos e lutas sociais a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 2003.

GOMES, C. A. Partido Trabalhista Brasileiro (1945- 1965): getulismo, trabalhismo, nacionalismo e reformas de base. In. Ferreira J. Reis, A. D. (Org.) **Nacionalismo e reformismo radical 1945-1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRYNSZPAN, M. DEZEMONE, M. As esquerdas e a descoberta do campo brasileiro: Ligas camponesas, comunistas e católicos (1950 – 1964). In. . Ferreira J. Reis, A. D. (Org.) **Nacionalismo e reformismo radical 1945-1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GUTIERREZ, G. **Teologia da Libertação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HECKER, A. Propostas de esquerda para um novo Brasil: o ideário socialista do pós-guerra. In. Ferreira J. Reis, A. D. (Org.) **Nacionalismo e reformismo radical 1945-1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HEIDEGGER, M. Construir, habitar, pensar. In. **Ensaio e Conferências**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

HOBBSAWM, E. J. **Mundos do trabalho. Novos estudos sobre história operária**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_ **Tempos interessantes, uma vida no século XX**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

\_\_\_\_\_ **Era dos extremos o breve século XX: 1914-1991**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HOUAISS, A. VILLAR, M. S. FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec, 1999.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

LOWY, M. As esquerdas na ditadura militar: o cristianismo da libertação. In. Ferreira, J. Reis, A. D. (org.) **Revolução e Democracia 1964...** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MAGALHÃES, M. S. **Escola família agrícola: uma escola em movimento**. 2004. 126 f. Dissertação (Mestrado em agronomia) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2004.

- MANACORDA, A. M. **Marx e a pedagogia moderna**. 2 ed. São Paulo: Alínea, 2007.
- MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- \_\_\_\_\_ **Manuscrtos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- \_\_\_\_\_ Crítica ao programa de gotha. In. ANTUNES, R. A. **Dialética do trabalho. Escritos de Marx e Engels**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- \_\_\_\_\_ **Crítica da Filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- \_\_\_\_\_ **O Capital**. V. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- MARX, K. ENGELS, F. **Crítica da economia política**. Obras escolhidas. Tomo I, Progresso – Moscovo. Avante –Lisboa – 1982.
- \_\_\_\_\_ **A Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- \_\_\_\_\_ **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MEDEIROS, L. S. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: Fase, 1989.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- \_\_\_\_\_ **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- \_\_\_\_\_ **A Teoria da alienação em marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- \_\_\_\_\_ **O Desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MONTENEGRO, T. A. Ligas camponesas e sindicatos rurais em tempo de revolução. In. Ferreira, J. Delgado, N. A. L. (org.) **O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática, da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- MOREIRA, L. M. V. Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural. In. Ferreira, J. Delgado, N. A. L. (org.) **O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática, da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da família agrícola do movimento de educação promocial do espírito santo**. 1977. 209 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1977.
- OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2008.



OWEN, R. O Livro do novo mundo moral. In. TEIXEIRA, A. **Utópicos, heréticos e malditos; os precursores do pensamento social de nossa época.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PISTRAK, M. **A Escola-Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PESSOTI, A. **Escola da família agrícola: uma alternativa para o ensino rural.** 1978. 153 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1978.

PINTO, A. V. **O Conceito de tecnologia.** V.1 Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

\_\_\_\_\_ **O Conceito de tecnologia.** V. 2 Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

QUEIROZ, J. B. P. **II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável.** Brasília: UNEFAB, 2004.

\_\_\_\_\_ **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil. Ensino médio e educação profissional.** 2004. 210 f. Tese (Doutorado em sociologia) – Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

RIBEIRO, Marlene, **Pedagogia da Alternância na Educação rural/do Campo; projeto em disputa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, V.34 N.1, 2008.

RIDENTI, M. Esquerdas revolucionárias armadas nos anos 1960 - 1970. In. Ferreira, J. Reis, A. D. (org.) **Revolução e Democracia 1964...** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ROLLEMBERG, D. Memórias no exílio, memórias do exílio. In. Ferreira, J. Reis, A. D. (org.) **Revolução e Democracia 1964...** Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2007.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação brasileira.** 14 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

RUGIU, S. A. **Nostalgia do mestre artesão.** Campinas: Autores Associados, 1998.

SADER, Emir (org.) **Sete pecados do capital.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SALES, R. J. Da luta armada ao governo Lula: a história do partido comunista do Brasil (PCdoB). In. Ferreira, J. Reis, A. D. (org.) **Revolução e Democracia 1964...** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_ **Escola e democracia.** 21ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

SILVA, L. H. A Educação do campo em foco: avanços e perspectivas da pedagogia da alternância em Minas Gerais. In: **28ª Reunião Anual da ANPEd** (GT Movimentos Sociais e Educação nº3). Caxambu: ANPEd, 2005.

SILVA, T. F. NEGRO, L.A. Trabalhadores, sindicatos e política (1945-1964). In: Ferreira, J. Delgado, N. A. L. (org.) **O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática, da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVER, J. B. Beverly. **Forças do trabalho movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SIMON, H. S. Parábola. In: TEIXEIRA, A. **Utópicos, Heréticos e Malditos; os precursores do pensamento social de nossa época**. Rio de Janeiro: ed. Record, 2002.

SOBRAL, F. J. M. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. 2005. 215 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2005.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. V. III. Rio de Janeiro: Martins Fonte, 1976.

\_\_\_\_\_ **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: A pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

\_\_\_\_\_ **A Formação da classe operária inglesa**. 3 ed. V. II, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_ **A Formação da classe operária inglesa**. 3 ed. V. III Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_ **A Formação da classe operária inglesa**. 3 ed. V. I Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

UNEFAB. **Revista da formação por alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2005, v.1.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENDRAMINI, Célia. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000. (Coleção Ciências Sociais).

\_\_\_\_\_ Educação do campo: educação virada para o futuro? In: Canário, R. Rummert, S. M. **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Portugal: Educa, 2009.

WALLERSTEIN, I. **Capitalismo histórico e Civilização capitalista**. Rio de janeiro: contraponto, 2001.

### **Sites consultados**

Disponível em: <[HTTP://WWW.googleheart.com.br](http://www.googleheart.com.br)> Acesso em: 12 abr. 2010.

Disponível em: <[HTTP://www.ipardes.gov.br](http://www.ipardes.gov.br)> Acesso em: 12 mai. 2010.

## ANEXO N° 1

### ROTINA DIÁRIA DA CASA FAMILIAR DE PATO BRANCO (segunda – feira)

horário	Atividade.
07: 45h	Acolhida.
10: 00h	Recreio – ir ao banheiro de seu respectivo dormitório. Comparecer ao refeitório para lanchar.
10:15h	Sinal sonoro: Sala de aula – atendimento individual / colocação em comum.
11: 45h	Almoço – Ir ao banheiro de seu respectivo dormitório. Comparecer ao refeitório para almoçar.
12: 40h	Ir ao banheiro de seu respectivo dormitório (escovar os dentes, ... ) e se dirigir a sua atividade.
12: 55h	Limpeza interna da escola (cada um se dirige a sua atividade) – Ninguém permanece nos dormitórios.
13: 30h	Horário livre para descanso ( no seu respectivo dormitório )
13: 45h	Sinal sonoro – sala de aula.
15: 45h	Recreio – Ir ao banheiro de seu respectivo dormitório. Comparecer ao refeitório para lanchar.
17: 20h	Termino da aulas – Ir ao banheiro de seu respectivo dormitório e trocar de roupas para a limpeza externa da escola. Sinal sonoro: comparecer ao pátio para receber sua atividade.
18: 00h	Horário livre para recreação.
18: 40h	Sinal sonoro: Banho ( todos permanecem em seu respectivo dormitório até o sinal sonoro para o jantar.
19: 30h	Sinal sonoro: Jantar – todos se dirigem ao refeitório.
20: 10h	Sala de aula para atividades noturnas – quem não possui atividade após o jantar se dirige a sala de aula.
22: 00h	Dormitórios.

### ROTINA DIÁRIA DA CASA FAMILIAR DE PATO BRANCO (terça e quinta – feira)

Horário	Atividade.
06: 00h	Despertar (os monitores passam por todos os apartamentos chamando os alunos) – somente saem dos quartos os que estão escaldados para fazer o café, os demais aguardam o sinal sonoro para sair – arrumar as camas e por as colchas sobre as mesmas – de preferência não colocar o uniforme.
06: 30h	Sinal sonoro (todos saem do quarto e se dirigem ao refeitório para o café da manhã).
06: 50h	Limpeza interna da escola (cada um se dirige a sua atividade) – ninguém permanece nos dormitórios.
07: 35h	Sinal sonoro: ir aos dormitórios para por o uniforme.
07: 45h	Sinal sonoro: Sala de aula ( uniformizados, celular, MP3, MP4, Pager na caixa ).
10: 00h	Recreio – ir ao banheiro de seu respectivo dormitório. Comparecer ao refeitório para lanchar.
10: 15h	Sinal sonoro: Sala de aula ( continuação ).

- 11: 45h Almoço – Ir ao banheiro de seu respectivo dormitório.  
Comparecer ao refeitório para almoçar.
- 12: 40h Ir ao banheiro de seu respectivo dormitório (escovar os dentes, ... ) e se dirigir a sua atividade.
- 12: 55h Limpeza interna da escola (cada um se dirige a sua atividade) – Ninguém permanece nos dormitórios.
- 13: 30h Horário livre para descanso (no seu respectivo dormitório).
- 13: 45h Sinal sonoro – sala de aula.
- 15: 45h Recreio – Ir ao banheiro de seu respectivo dormitório.  
Comparecer ao refeitório para lanche.
- 16: 00h Aula de violão – Instituto Prosdócimo Guerra / educação física na escola base.
- 17: 30h Chegam da aula de violão ou Ed. Física – ir ao banheiro de seu respectivo dormitório e trocar de roupas para a limpeza externa da escola.  
Comparecer ao pátio para receber sua atividade.
- 18: 15h Horário livre para a recreação.
- 18: 45h Sinal sonoro: Banho (todos permanecem em seu respectivo dormitório até o sinal sonoro para o jantar).
- 19: 35h Sinal sonoro: Jantar – todos se dirigem ao refeitório.
- 20: 30h Sala de aula para atividades noturnas – quem não possui atividade após o jantar se dirige a sala de aula.
- 22: 00h Dormitórios.

#### **ROTINA DIÁRIA DA CASA FAMILIAR DE PATO BRANCO (quarta – feira)**

- Horário Atividade.
- 06: 00h Despertar (os monitores passam por todos os apartamentos chamando os alunos) – somente saem dos quartos os que estão escaldados para fazer o café, os demais aguardam o sinal sonoro para sair – arrumar as camas e por as colchas sobre as mesmas – de preferência não colocar o uniforme.
- 06: 30h Sinal sonoro (todos saem do quarto e se dirigem ao refeitório para o café da manhã).
- 06: 50h Limpeza interna da escola (cada um se dirige a sua atividade) – ninguém permanece nos dormitórios.
- 07: 35h Sinal sonoro: ir aos dormitórios para por o uniforme.
- 07: 45h Sinal sonoro: Sala de aula ( uniformizados, celular, MP3, MP4, Pager na caixa ).
- 10: 00h Recreio – ir ao banheiro de seu respectivo dormitório. Comparecer ao refeitório para lanche.
- 10: 15h Sinal sonoro: Sala de aula ( continuação ).
- 11: 45h Almoço – Ir ao banheiro de seu respectivo dormitório.  
Comparecer ao refeitório para almoçar.
- 12: 40h Ir ao banheiro de seu respectivo dormitório (escovar os dentes, ... ) e se dirigir a sua atividade.
- 12: 55h Limpeza interna da escola (cada um se dirige a sua atividade) – Ninguém permanece nos dormitórios.
- 13: 30h Horário livre para descanso (no seu respectivo dormitório).
- 13: 45h Sinal sonoro – sala de aula. Questões visita de estudo.
- 15: 45h Recreio – Ir ao banheiro de seu respectivo dormitório.  
Comparecer ao refeitório para lanche.

- 16: 00h Relatório de visita.
- 17: 30h Ir ao banheiro de seu respectivo dormitório e trocar de roupas para a limpeza externa da escola.  
Comparecer ao pátio para receber sua atividade.
- 18: 15h Horário livre para a recreação.
- 18: 45h Sinal sonoro: Banho (todos permanecem em seu respectivo dormitório até o sinal sonoro para o jantar).
- 19: 35h Sinal sonoro: Jantar – todos se dirigem ao refeitório.
- 20: 30h Sala de aula para atividades noturnas – quem não possui atividade após o jantar se dirige a sala de aula.
- 22: 00h Dormitórios.

### **ROTINA DIÁRIA DA CASA FAMILIAR DE PATO BRANCO (sexta – feira)**

- | Horário | Atividade.  |
|---------|---|
| 06: 00h | Despertar (os monitores passam por todos os apartamentos chamando os alunos) – somente saem dos quartos os que estão escaldados para fazer o café, os demais aguardam o sinal sonoro para sair – arrumar as camas e por as colchas sobre as mesmas – de preferência não colocar o uniforme. |
| 06: 30h | Sinal sonoro (todos saem do quarto e se dirigem ao refeitório para o café da manha).  |
| 06: 50h | Limpeza interna da escola (cada um se dirige a sua atividade) – ninguém permanece nos dormitórios.  |
| 07: 35h | Sinal sonoro: ir aos dormitórios para por o uniforme (não sair de seu respectivo dormitório até o sinal sonoro) e trazer as malas para a sala de aula.  |
| 07: 45h | Sinal sonoro: Sala de aula (uniformizados, celular, MP3, MP4, Pager na caixa).  |
| 10: 00h | Recreio – ir ao banheiro de seu respectivo dormitório. Comparecer ao refeitório para lanche.  |
| 10: 15h | Sinal sonoro: Sala de aula - Ficha de Alternância.  |
| 11: 30h | Despedida.  |

## ANEXO N° 2

### PLANO DE FORMAÇÃO 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO - 1º ANO DE QUALIFICAÇÃO

#### Alternância / Tema Gerador

1. Pedagogia da Alternância.
2. Da Paisagem a Ecologia.
3. Meio Ambiente e Água.
4. Manejo e Conservação do Solo.
5. Minhocultura e Criação de Minhoca.
6. Plantio Direto
7. Sementes.
8. Biologia Vegetal I
9. Biologia Vegetal II
10. Horticultura Produção Orgânica e Plasticultura.
11. Fruticultura.
12. Plantas Medicinais.
13. Principais Pragas na Agricultura
14. Formigas Cortadeiras.
15. Principais Doenças na Agricultura.
16. Produção Integrada na Agricultura I.
17. Produção Integrada na Agricultura II.
18. Defensivos Agrícolas e Plantas Daninhas.
19. Clima.
20. Mecanização Agrícola.

## PLANO DE FORMAÇÃO 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO - 2º ANO DE QUALIFICAÇÃO

Alternância / Tema Gerador

1. Biologia Animal.
2. Bovino Cultura de Leite e Corte I.
3. Bovino Cultura de Leite e Corte II.
4. Plantas Forrageiras e Silagem.
5. Zoonoses e Animais Peçonhentos.
6. Avicultura Caseira e Industrial.
7. Suinocultura
8. Ovino Cultura e Caprino Cultura.
9. Ranicultura e Piscicultura.
10. Apicultura e Meliponicultura.
11. Silvicultura ( pinus, eucalipto, erva mate ).
12. Grandes Culturas I – Cereais de Inverno: Trigo, Triticale, Cevada, Centeio, Aveia e Azevem.
13. Grandes Culturas II – Milho.
14. Grandes Culturas III – Feijão.
15. Grandes Culturas IV – Arroz de Sequeiro.
16. Grandes Culturas V – Soja Convencional e Transgênica.
17. Grandes Culturas VI – Cana de Açúcar e Produção de Cachaça.
18. Vitivinicultura.
19. Retrospectiva.
20. Avaliação do Ano.



**ANEXO Nº 3**

**ESCOLA DO CAMPO – CASA FAMILIAR RURAL DE PATO BRANCO**

**VISITA DE ACOMPANHAMENTO DA PROPRIEDADE**

ALUNO: .....

MUNICÍPIO:.....

COMUNIDADE:.....

MONITORES E PROFESSORES:

.....  
.....

DATA: ...../...../.....

HORA DE CHEGADA:..... HORA DE SAIDA:.....

NOME DAS PESSOAS PRESENTES:

.....  
.....  
.....

ANOTAÇÕES DESCRITIVAS SOBRE A VISITA (SUGESTÕES):

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

MUDANÇAS NA PROPRIEDADE:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

ASSINATURA

**ANEXO N° 4**

**ESCOLA DO CAMPO – CASA FAMILIAR RURAL - PATO BRANCO – PR  
FICHA CADASTRAL DOS ALUNOS - ATENDIMENTO INDIVIDUAL**

ALUNO(A):.....

Turma:.....

MUNICIPIO:.....

COMUNIDADE:.....

MONITOR/PROFESSOR:.....

DATA: ..... / ..... / .....

ALTERNÂNCIA:.....

PLANODEESTUDO:.....

FICHA E ALTERNÂNCIA:.....

ESCOLARIZAÇÃO (TAREFAS):

Port:.....

Mat:.....

Fís:.....

Quim:.....

Bio:.....

Geo:.....

Hist:.....

.....  
Ing.....

.....  
Artes:.....

.....  
Ed.Fis.....

OBSERVAÇÕES:.....

.....

.....