

ALCIONE NAWROSKI

**APROXIMAÇÕES ENTRE A ESCOLA NOVA E A PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA**

FLORIANÓPOLIS, DEZEMBRO DE 2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALCIONE NAWROSKI

**APROXIMAÇÕES ENTRE A ESCOLA NOVA E A PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra. Sonia Aparecida Branco Beltrame.

FLORIANÓPOLIS, DEZEMBRO DE 2010

NAWROSKI, Alcione. APROXIMAÇÕES ENTRE A ESCOLA NOVA E
A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA/Alcione Nawroski -
Florianópolis, SC: [s.n.], 2010.153p.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sonia Aparecida Branco
Beltrame.

DISSERTAÇÃO (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação.

1.Um percurso histórico da educação; 2.O Movimento da
Escola Nova; 3.Pedagogia da Alternância: origens e
percursos nos estudos brasileiros; 4.As aproximações
da Pedagogia da Alternância com a Escola Nova; 5. As
práticas da Pedagogia da Alternância.

ALCIONE NAWROSKI

**APROXIMAÇÕES ENTRE A ESCOLA NOVA E A PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

Florianópolis, 17 de dezembro de 2010.

Prof. Dra. Célia Regina Vendramini
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Sonia Aparecida Branco Beltrame
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Dra. Maria Antônia de Souza
Examinadora
Universidade Tuiuti do Paraná

Dra. Terezinha Maria Cardoso
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Dr. Wilson Schmidt (Feijão)
Examinador
Universidade Federal de Santa Catarina

Dra. Lourdes Helena da Silva
Suplente
Universidade Federal de Viçosa

AGRADECIMENTOS

Para fazer os agradecimentos deste trabalho, escolhi como metáfora a expressão “colcha de retalhos”. Procurei comparar a construção desta pesquisa à confecção de uma colcha na esperança de que ela me ampare em alguns momentos, principalmente naqueles de tempos mais frios. Aproveito esta expressão metafórica para lembrar como foi a construção deste trabalho que se deu por várias mãos imprescindíveis à costura desta colcha.

A costura demandou de muitos novelos de linhas coloridas e agulhas de vários tamanhos, com retalhos dos mais diversos tecidos. Mas as minhas mãos foram as mais calejadas, quando a agulha era fina ou a linha terminava eram os momentos mais angustiantes e exaustivos.

A busca por retalhos também demandou de paciência, e era nestes momentos que encontrava apoio nos amigos dos mais diversos lugares que mesmo não sabendo bem o que se passava, transmitiam tranquilidade e confiança. A todos eles que se manifestaram de inúmeras formas, o meu agradecimento.

Havia momentos que me cansava de fazer o mesmo ponto, daí recorria à família que lá longe, mesmo pouco sabendo do que se passava, conseguia mostrar um ponto novo, capaz de inovar a minha costura.

A minha orientadora, que por várias vezes arrebitou a linha, mas que mais tarde ajudou a emendar o fio e a seguir meu trabalho, acompanhando as cores e as formas que a colcha tomava.

A equipe de pesquisa que compõem o Observatório de Educação/Educampo/UFSC que ajudou a procurar linhas mais grossas e cintilantes para que o trabalho não perdesse seu brilho e sua textura.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós Graduação em Educação e Centro de Ciências de Educação da UFSC que durante as aulas e durante todo este tempo ajudaram a desenrolar os novelos e nós que se faziam no decorrer desta costura.

Aos acadêmicos das primeiras fases do curso de pedagogia da UFSC que ajudaram a alinhar o ponto durante as atividades de estágio docência na disciplina Introdução à Pedagogia.

E ao pôr do sol do Morro das Pedras que nunca era igual, sempre havia um detalhe diferente e durante a costura pude contemplar suas luzes coloridas.

Yo muy serio voy remando muy adentro sonrío
Creo que he visto una luz al otro lado del río

(Jorge Drexler)

RESUMO

O presente trabalho procura compreender a Pedagogia da Alternância como uma proposta de educação para os sujeitos que residem em áreas rurais. Uma proposta pedagógica que possui especificidades, tais como, a alternância de tempos de formação/ensino com tempos de prática/trabalho que leva a uma auto-organização diferente da escola formal em relação a tempos e espaços de estudos. O termo ficou conhecido pelo trabalho desenvolvido pelas CFRs (Casas Familiares Rurais) francesas e EFAs (Escolas Família Agrícolas) italianas trazidas ao Brasil a partir de meados da década de 60. O principal objetivo deste trabalho é identificar que referenciais teóricos embasam esta pedagogia numa proposta de educação para as populações do campo. O estudo parte de um percurso histórico, mais propriamente das idéias de alguns clássicos da educação que trazem algumas propostas de educação, onde procuram disseminar educação para todos a medida que compreendem a educação como fator determinante de transformação social. No desenrolar da pesquisa, o temática se depara com a influente participação do escolanovismo por meio de três educadores - Célestin Freinet, Maria Montessori e John Dewey, representantes do escolanovismo francês, italiano e norte-americano. Também são destacados como os principais expoentes da Escola Nova no Brasil, manifestada principalmente pelo “Movimento dos Pioneiros da Educação” que se destacam ao contestar o ensino tradicional brasileiro instituído anteriormente pelos jesuítas. Considerando os caminhos metodológicos adotados no presente estudo, optei por analisar três trabalhos de grande relevância brasileira principalmente para os projetos governamentais voltados à educação do campo. A escolha dessas fontes documentais foi pautada na necessidade de identificar os referenciais teórico-metodológicos por meio de três categorias elencadas a partir dos estudos da Escola Nova: experiência, coletividade e trabalho. Partindo destes três elementos de análise, a pesquisa procura investigar os referenciais teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância e identificar suas contribuições para as práticas pedagógicas de Educação do Campo no Brasil, instituídas inicialmente pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia da Alternância; Referenciais Teóricos.

RÉSUMÉ

Cette étude cherche à comprendre la pédagogie de l'alternance comme une proposition d'éducation pour les sujets résidant dans les zones rurales. Une proposition pédagogique qui présente des caractéristiques spécifiques, telles que l'alternance des temps de formation avec des temps de pratique/travail qui conduit à une autre auto-organisation de l'école formelle pour les temps et lieux d'étude. Le terme est devenu connu pour le travail réalisé par les MFR (Maisons Familiales Rurales) françaises et EFA (Ecoles Familiales Agricoles) italiennes amenées au Brésil à partir du milieu des années 60. L'objectif principal de cette étude est d'identifier les références théoriques qui soutiennent cette pédagogie dans une proposition d'éducation adressée aux populations rurales. L'étude commence à partir d'un parcours historique, plus précisément des idées de certains classiques d'éducation qui apportent certaines propositions d'éducation, où cherchent à divulguer l'éducation pour tous à mesure qu'ils comprennent l'éducation comme un facteur déterminant de transformation sociale. Dans le déroulement de l'histoire de l'éducation, la recherche est confrontée à la participation influentes de la New School au moyen du trois éducateurs - Célestin Freinet, Maria Montessori et John Dewey, sélectionnés pour ce travail comme les principaux représentants de la New School française, italienne et américaine. Ils sont également considérés comme les principaux représentants de la New School au Brésil, qui s'exprime par le « Mouvement des Pionniers de l'Éducation », quand leurs idées ont été importantes pour contester l'enseignement traditionnel brésilien institué précédemment par les jésuites. Considérant les voies méthodologiques adoptées dans cette étude, j'ai choisi d'analyser trois sources d'une grande importance brésilienne, principalement pour les projets du gouvernement brésilien concernant l'éducation rurale. Le choix de ces sources documentaires reposait sur la nécessité d'identifier les références théoriques et méthodologiques à l'aide de trois catégories énumérées à partir d'études de la New School : expérience, collectivité et travail. À partir de ces trois éléments de l'analyse, la recherche étudie les principes théoriques et méthodologiques de la pédagogie de l'alternance et d'identifier leur contribution aux pratiques d'enseignement de l'éducation rurale initialement instaurée par les Orientations pour l'éducation de base dans les écoles rurales.

Mots-clés : Éducation ; Pédagogie de l'alternance ; références théoriques.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1 - Abrangência das CEFFAs	82
Gráfico 1 - Distribuição geográfica das instituições que disponibilizam da Pedagogia da Alternância.....	83
Tabela 1- Número de Instituições por Estado que trabalham pela Pedagogia da Alternância	84
Tabela 2 - Produções acadêmicas realizadas sobre a Pedagogia da Alternância	86
Tabela 3 - Distribuição dos trabalhos pelas regiões do Brasil	87
Tabela 4 - Objetivos dos trabalhos.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Educadores
AIMFR - Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale
ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CdFRs - Casas das Famílias Rurais
CEB - Câmara de Educação Básica
CEDEJOR - Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância
CEL - Cooperativa de Ensino Laica
CFM - Casas Familiares do Mar
CFRs - Casas Familiares Rurais
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
EAs - Escola de Assentamentos
ECORs - Escolas Comunitárias Rurais
EFAs - Escolas Famílias Agrícolas
EM - Ensino Médio
ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EP - Ensino Profissional
ETEs - Escolas Técnicas Estaduais
JAC - Juventude Agrícola Católica
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC - Licenciatura em Educação do Campo
MEC - Ministério da Educação
MEPES - Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
MFR - Maisons Familiales Rurales
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG - Organização Não Governamental
PA - Pedagogia da Alternância
PRC - Partido Revolucionário Cubano
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM - Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
PRONERA - Programa Nacional da Reforma Agrária
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RESAB - Rede de educação do Semi-Árido Brasileiro
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNB - Universidade de Brasília

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNMFRs - União Nacional das Maisons Familiaes Rurales
URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.2 OBJETIVOS	15
1.2.1 Objetivo Geral	15
1.2.2 Objetivos Específicos	15
1.3 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	17
1.3.1 As primeiras experiências de Pedagogia da Alternância no Brasil em Paulo Nosella.....	19
1.3.2 A representação das relações educativas entre a escola e a família por Lourdes Helena da Silva.....	21
1.3.3 A escolarização dos jovens do campo pela Pedagogia da Alternância por João Batista de Queiroz.....	22
2. UM PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO	28
2.1 ALGUMAS IDÉIAS PARA PENSAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ..	28
2.1.1 A educação para Babeuf.....	28
2.1.2 A educação para Cabet.....	29
2.1.3 A educação para Owen.....	29
2.1.4 A educação para Buonarroti.....	30
2.1.5 A educação para Proudhon.....	31
2.2 A EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA SOCIALISTA	32
2.2.1 A educação em Marx e Engles	32
2.2.2 José Martí – um revolucionário da educação latino-americana.....	34
2.2.3 Paul Robin – um representante dos ideais libertários de educação ..	36
2.2.4 Jean Jaurès – por uma política de educação socialista.....	38
2.3 AS REIVINDICAÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS	39
2.3.1 O trabalho como princípio da educação em Pistrak.....	42
2.3.2 A Educação Comunitária de Makarenko	45
2.4 NOVAS INSPIRAÇÕES PARA PENSAR NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	49
3. O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA.....	55
3.1 DEWEY E A EDUCAÇÃO LIBERAL.....	61

3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE MONTESSORI PARA A EDUCAÇÃO	71
3.2 FREINET E AS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS	76
4. AS APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COM A.....	82
ESCOLA NOVA.....	82
4.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL	82
4.2.1 A Educação pela Experiência.....	90
4.2.2 A Educação pela Coletividade.....	103
4.2.3 A Educação pelo Trabalho	113
5. AS PRÁTICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	123
5.1 A ORGANIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO.....	123
5.2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E ESCOLA NOVA.....	128
5.3 ALGUNS DESAFIOS PARA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	135
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146

1. INTRODUÇÃO

Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.
(Guimarães Rosa)

A educação dos povos que vivem no campo sempre foi uma temática que me despertou inquietudes. Desde o curso de graduação me dedico a buscar mais conhecimentos sobre o tema que se apresenta como instigante para a pesquisa acadêmica. Realizei o curso de pedagogia procurando entender como seria possível fazer uma educação capaz de atender as demandas dos sujeitos que residem no espaço rural¹. Durante os estudos da minha graduação me despertou interesse em realizar uma pesquisa que procurasse contemplar estas questões e outras que foram aparecendo no contato com as populações do campo. Interesse este que aumentou durante a leitura de um artigo intitulado “A relação escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância” da professora Lourdes Helena da Silva apresentado na 24ª Reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 2001.

O termo Pedagogia da Alternância não me soava estranho, pois durante o curso de pedagogia deveria ter escutado em algum momento. Mas, a partir da leitura do texto me senti motivada a procurar saber mais sobre essa proposta de educação. Após os primeiros contatos com o tema, tive a oportunidade de conhecer mais de perto a proposta ao passar a trabalhar como monitora em uma instituição que adotou a proposta para fazer a formação de jovens que residem no campo. Passado algum tempo, concluí que esta proposta de educação carecia de mais pesquisas e estudos, fato que me levou a elaborar um projeto de pesquisa resultando neste trabalho de dissertação.

À medida que fui conhecer mais sobre a Pedagogia da Alternância por meio das muitas leituras identifiquei como problema a pouca referencia as teorias

¹ Tendo em vista que alguns estudos tratam das diferenças conceituais entre rural e campo onde mencionam que enquanto o rural está mais configurado a uma concepção mercadológica em que coisifica os sujeitos deste espaço, o termo campo está relacionada ao *I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária* em que é ponto de partida das discussões da Educação do Campo levando em conta o contexto do campo como espaço de cultura específica (Molina, 2004). No entanto, este estudo se reporta ao termo rural e campo sem se remeter a suas diferenças conceituais. Mas, para situar o contrario de urbano e cidade.

pedagógicas que embasavam essa proposta de educação. Constatei que a maioria dos trabalhos eram resultantes de relatos de experiências sobre a implementação da proposta em determinados locais. Os estudos traziam algumas referências teóricas, mas que não eram suficientes para identificar com que teorias de educação se estava tratando quando se mencionava sobre as práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância. Desta forma, identifiquei que esta era uma problemática que merecia ser investigada a partir de uma aproximação com a Escola Nova. Foram muitos questionamentos que surgiram deste problema e que procurei sintetizar na seguinte questão: Quais são as concepções de educação que aproximam a Escola Nova da Pedagogia da Alternância? E qual a participação dos escolanovistas nos referenciais teóricos pedagógicos da Pedagogia da Alternância?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Identificar alguns elementos que aproximam a Escola Nova da Pedagogia da Alternância no que confere às práticas pedagógicas.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Compreender o surgimento das novas idéias de educação a partir da Escola Nova e como estas se destacaram nas experiências brasileiras de Pedagogia da Alternância.
- Verificar o referencial teórico-pedagógico da Pedagogia da Alternância por meios das práticas pedagógicas desenvolvidas a partir de três estudos brasileiros considerados pioneiros na investigação da temática no Brasil.

A partir dos objetivos delimitados para este trabalho, busco realizar primeiro um percurso histórico destacando a participação de alguns clássicos da educação para pensar nas práticas pedagógicas para a educação do campo que começam a ser

destacadas mais propriamente a partir da década de 90², ou seja, a partir do “Movimento por uma Educação do Campo”. Inicialmente, a pesquisa menciona sobre a preocupação que alguns clássicos da educação apresentavam em relação à escolarização das camadas populares até chegar aos estudos da Escola Nova marcados pelo início do século XX. Passado esse tempo, o estudo busca verificar a consolidação da Pedagogia da Alternância numa proposta de educação na década de 30, ganhando expressividade nas décadas seguintes. É importante destacar que, a Pedagogia da Alternância se consolidou numa proposta de educação para a escolarização de jovens do campo na década de 30 na França, período em que também há uma efervescência das idéias escolanovistas. Desta forma, parti do princípio de que a Escola Nova trouxe influências por meio dos seus referenciais teóricos para a proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância. Nesta dissertação, procuro identificar alguns elementos, pelos principais influentes da Escola Nova no Brasil, para evidenciar a participação dos escolanovistas na consolidação das práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância.

Saliento que as obras de alguns clássicos da educação escolhidos para essa pesquisa, foram propagadores de idéias e práticas que ajudaram a pensar em propostas de educação valorizando o espaço rural como ambiente pleno de formação do sujeito. No entanto, vale salientar que são propostas educativas resultantes também das características rurais que estavam bastante presente para a sociedade da época, tendo em vista a recente saída do período feudal. A contribuição destes clássicos da educação é salientada por este trabalho na construção de uma sociedade que contemple a todos com o direito a educação, em especial as camadas mais populares.

O início do século XX, momento anterior a I Guerra Mundial, foi marcado pelo tensionamento entre empregadores e empregados especialmente na Rússia, fato

² Para Munarim (2008), o movimento pela Educação do Campo começa a ganhar notoriedade, ansiando as políticas públicas a partir das práticas pedagógicas protagonizadas pela sociedade civil. Passado o tempo da educação rural, o autor situa como a “certidão de nascimento” do Movimento pela Educação do Campo, o “1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária” (1º ENERA) realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília. Inicialmente ancorada na experiência acumulada e reconhecida do MST, quando mais tarde outros movimentos adentram para este movimento maior, como os atingidos pelas barragens, mulheres camponesas, pequenos agricultores, sindicatos rurais e federações estaduais, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e a Comissão Pastoral da Terra, além de outras organizações locais (2008, p.5). Contudo, no ano seguinte, ocorre a “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo” já composta por alguns movimentos sociais, Universidade de Brasília (UnB) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), também passou a ser composta pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

que desencadeou a I Guerra Mundial. Neste período, na educação há um destaque para os trabalhos de Krupskaja, Pistrak e Makarenko que preocupados com o alto índice de analfabetismo, procuram desenvolver práticas inovadoras a fim de abarcar as populações desfavorecidas de escolarização. Neste momento, suas ações se apresentam como bastante interessantes para a época e com isso há um aprimoramento das práticas pedagógicas realizadas durante a emanção do Movimento da Escola Nova que surgia neste período mais propriamente na Europa e em grupo menor nos Estados Unidos, onde era liderado principalmente por John Dewey.

1.3 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Tendo em vista que a Pedagogia da Alternância surge na França num mesmo período em que há a efervescência da Escola Nova no continente europeu, busco investigar a participação dos escolanovistas na elaboração da proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância. Para Gimonet (2007), “a Pedagogia da Alternância surge primeiramente na prática para depois ser sistematizadas pela teoria”. Ao buscar sobre a sistematização teórica da Pedagogia da Alternância no Brasil escolhi três estudos brasileiros para identificar e aprofundar o estudo das ações práticas realizadas por esta proposta de educação. Os trabalhos foram escolhidos tendo em vista a relevância de tais pesquisas sobre a Pedagogia da Alternância nos estudos brasileiros, onde destaco suas contribuições para a elaboração dos recentes projetos governamentais voltados a escolarização das pessoas do campo:

1. Dissertação de Paolo Nosella, com o título **Uma Nova Educação para o Meio Rural – sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**, foi realizado na PUC/SP, no Departamento de Filosofia da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Dermeval Saviani, defendido no ano de 1977.
2. Tese de Lourdes Helena da Silva com o título de **As Representações Sociais da Relação Educativa Escola-Família no Universo das**

Experiências Brasileiras de Formação em Alternância, realizada na PUC/SP, no Departamento de Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa.Dr. Maria Laura P. Barbosa Franco, defendido no ano de 2000.

3. Tese de João Batista Pereira de Queiroz, sob o título de **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil - Ensino Médio e Educação Profissional**, realizado na UNB, no Departamento de Sociologia, sob a orientação do Prof. Dr. Yves Chaloult, defendido em 2004.

O trabalho de Paolo Nosella foi à primeira dissertação de mestrado defendida sobre a temática em 1977 na academia brasileira e serviu de referência aos próximos pesquisadores. Os trabalhos de Lourdes Helena da Silva e João Batista Pereira de Queiroz são duas teses de doutoramento defendidas na atual década e serviram de base para a fundamentação de alguns documentos, entre eles o “Parecer CNE/CEB nº1/2006”, que regulamenta sobre os “Dias Letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)”. As pesquisas também foram fundamentais na implantação de projetos governamentais posteriormente elaborados pelo atual governo, entre eles a proposta da alternância para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil (Procampo), Programa Nacional da Reforma Agrária (Pronea) e o Projovem Campo – Saberes da Terra.

As pesquisas escolhidas apresentam os seguintes objetivos de estudo:

Tabela 1 - Objetivos dos trabalhos

Autores	Paolo Nosella	Lourdes Helena da Silva	João Batista Pereira de Queiroz
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> * Sistematizar, histórica e metodologicamente, uma experiência educacional que vem sendo realizada no Espírito Santo de forma bastante assistemática; * Localizar, caracterizar e analisar os problemas fundamentais da mesma experiência, explicitando as possíveis contradições e possibilidades; * Preparar o terreno para uma pesquisa de avaliação equipada com métodos e técnicas de pesquisa objetiva e exatos; * Fornecer aos integrantes da própria experiência um instrumento de reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender o fenômeno da relação educativa escola-família implementada no âmbito das experiências educativas em alternância; * Identificar as representações dos diferentes atores sociais a propósito da alternância, do seu respectivo papel neste 	<ul style="list-style-type: none"> * Pesquisar a relação entre Educação e Agricultura Familiar a partir da Escola Família Agrícola (EFA) que trabalha com a Pedagogia da Alternância possibilitando o conhecimento teórico e prático entre Educação e Agricultura Familiar.

	para uma reformulação de sua ideologia educacional; * Fornecer aos de fora da experiência um instrumento de conhecimento crítico sobre uma experiência educacional original e pioneira no Brasil.	processo de formação, assim como o papel dos seus parceiros e de suas relações.	
--	--	---	--

Fonte: NAWROSKI, 2010.

Os trabalhos apontam para uma análise sistematizada da Pedagogia da Alternância a fim de compreender sua proposta educativa na escolarização daqueles que residem no campo. Enquanto que o primeiro trabalho se esforça para sistematizar a recente proposta chegada ao Brasil na década de 60, o segundo busca compreender as representações nas relações sociais entre escola e família e o terceiro verifica a implantação desta proposta educacional no ensino médio e profissionalizante.

Constato a partir destes três trabalhos que seus autores precisaram se reportar as pesquisas estrangeiras, especialmente francesas e italianas para poder tornar seus estudos mais consistentes. Pois verifica-se que a literatura brasileira não foi suficiente para explicar as práticas de Pedagogia da Alternância que ocorrem em Estado brasileiro a partir da década de 70.

1.3.1 As primeiras experiências de Pedagogia da Alternância no Brasil em Paolo Nosella

A pesquisa de Nosella (1977) procura sistematizar os primeiros materiais disponíveis sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, a partir da institucionalização da primeira EFA implantada no estado do Espírito Santo pelo Mepes (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo). Sua pesquisa buscou sistematizar e problematizar esta experiência que na década de 60, trazida da Itália parecia ser inovadora. Segundo Nosella (1977, p. 54), os conteúdos que a proposta pedagógica destacava era participação, igualdade, conscientização, democracia, fim da exploração entre as classes. Em relação aos objetivos, os mesmo constantemente retomam conceitos de informação, crítica e participação. O autor conclui que o objetivo fundamental da Pedagogia da Alternância era a mudança social capacitando para o profissionalismo da agricultura a fim de evitar o êxodo rural procurando encontrar todas as possibilidades que o campo pode oferecer. E por fim, o autor admite que as Escolas-

Famílias são profissionais e vocacionais a serviço dos jovens e adolescentes do meio rural.

Após situar a constituição organizativa e a estrutura física das primeiras EFAs no Brasil, Nosella (1977) levanta alguns questionamentos sobre como estas vem se consolidando em solo latino americano, em especial no Brasil e Argentina. A primeira questão que o autor levanta é sobre a experiência da Pedagogia da Alternância ser “na América Latina ou uma experiência da América Latina?” (Nosella, 1977, p. 79), (grifos do autor). Em seguida levanta outra questão: “Por que não nasceu ainda um estilo de filosofar, de educar na América Latina que seja da América Latina?” O autor ainda sintetiza que todo agir nasce de um certo “ego”, mas que ainda não se sabe qual é o ego da América Latina. E então pergunta: Será que a América Latina tem vergonha do seu verdadeiro “ego”, isto é, o do oprimido, o do pobre, de que teve uma história de colônia? (Nosella, 1977, p. 79).

Ainda que timidamente, Nosella (1977) sinaliza como hipótese que a “Filosofia da Libertação” e a “Pedagogia do Oprimido” talvez sejam as primeiras palavras do “Ego” Latino Americano ou não. Pois nas palavras do autor, “receia-se que também o Mepes possa tornar-se um belo discurso educacional” Assim como o título do livro publicado pelas EFAs argentinas: “Otra Escuela para a América Latina”, onde Nosella (1977) questiona: “Será ela também uma escola da América Latina?” Os questionamentos levantados por Nosella levam a pensar que a América Latina tem dificuldades em criar sua própria pedagogia, e no caso do Mepes, ela precisa ser importada da Europa. O próprio autor aponta que a obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire³ pode ser uma das obras mais originais da América Latina:

Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e prática um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de re-descobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando – “método de conscientização” (FREIRE, 2005, p. 15).

O autor aborda questões de relevância para a educação a partir da realidade brasileira em que constantemente menciona o diálogo, a cooperação e a conscientização

³ Paulo Freire ao ter que deixar o país por conta do Golpe Militar que o país sofreu em 31 de março de 1964, escreve durante seu exílio no Chile, sua obra traduzida para 17 línguas e constante de inúmeras reedições - Pedagogia do Oprimido.

como formas de libertação do opressor. A luta do oprimido não pode ser uma luta individual, mas precisa acontecer no coletivo, “o opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles” (FREIRE, 2005, p. 40).

Logo, leva a supor que a população a quem a Pedagogia da Alternância é destinada é classe oprimida que ainda não conseguiu se libertar. E como Nosella já mencionou, a Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil para levar aos oprimidos a libertação pela educação, tendo em vista a precariedade das pessoas que viviam na região do Espírito Santo em que o Mepes passa a atender.

1.3.2 A representação das relações educativas entre a escola e a família por Lourdes Helena da Silva

Em relação ao estudo de Silva (2000), a pesquisadora investiga as relações representacionais em uma EFA e uma CFR, onde no decorrer de seu trabalho são salientadas as diferenças entre ambas, principalmente no modo de organização de conteúdos, tempos e espaços. Enquanto as EFAs priorizam a educação em relação ao trabalho, as CFRs priorizam o trabalho em relação à educação. Porém, ambas tem como princípio pedagógico a relação teoria e prática, escola e trabalho, não propriamente nesta ordem. Mas ambas, atuam metodologicamente pela alternância de tempos intercalados em tempo-escola e tempo-comunidade, onde cada qual organiza seu cronograma.

No universo da experiência da Pedagogia da Alternância, a pesquisadora trata da aproximação do meio escolar com o meio familiar. O estudo procura identificar as representações sociais que os monitores, pais e alunos das EFAs e CFRs relatam sobre a alternância de estudos. A pesquisa também apresenta os respectivos papéis nesse processo de formação, os papéis dos outros autores e as relações existentes entre eles para verificar as convergências e divergências nas experiências realizadas pelas CEFFAs.

A autora privilegia uma pesquisa qualitativa utilizando entrevistas semi-estruturadas com monitores, pais e alunos. As entrevistas foram realizadas em torno de alguns temas orientadores como: 1) a vivência da alternância no meio familiar e escolar; 2) as relações entre os atores e 3) as finalidades da alternância. A pesquisadora também

utilizou fontes documentais e produções acadêmicas sobre o tema para fundamentar seu trabalho.

Silva (2000), identifica que enquanto as EFAs vieram povoar a região central do país, as CFRs vieram para a região nordeste e mais tarde para o sul do Brasil, onde conquistaram maior dimensão, principalmente nos estados do Paraná e Santa Catarina. Verifica-se pelas características regionais que as CEFFAs se instalaram em regiões fortemente caracterizadas pela agricultura familiar. Pois tanto a EFA do Espírito Santo, quanto a CFR de Santa Catarina que a pesquisadora investigou estão situadas em regiões povoadas por pequenos agricultores, onde os jovens têm mais dificuldade de acesso a educação e a uma formação profissional, fato que possibilita a implantação desta proposta pelas CEFFAs nestas regiões. Pois, além dela solicitar a participação e contrapartida da família, o jovem permanece na propriedade parcialmente e assim os pais, que carecem de sua mão de obra no afazeres da propriedade, não a perdem totalmente.

O estudo de Silva (2000) se mostra interessante a medida que identifica as representações que pais, monitores e jovens fazem sobre a Pedagogia da Alternância. O estudo mostra dados importantes como a valorização dos conteúdos técnicos voltados a agricultura em relação aos conteúdos, seja de relações humanas, sociais e culturais. A valorização dos saberes do monitor em detrimento aos saberes do jovem e da família, e a dificuldade do jovem em levar o conhecimento até a família e poder por em prática aquilo que aprende na escola.

1.3.3 A escolarização dos jovens do campo pela Pedagogia da Alternância por João Batista de Queiroz

A pesquisa de Queiroz (2004) busca em Paulo Freire, Antonio Gramsci e Pistrak a fundamentação teórica e afirma em Freire que o rompimento da educação bancária instiga a ascensão de educadores humanistas, revolucionários e companheiros. Em Gramsci, busca elementos para comprovar que a educação unida à instrução permite a construção de uma escola unitária, quando realizada na medida em que Pistrak sugere por educadores militantes que atuam no e pelo coletivo.

Queiroz (2004), aponta alguns desafios da Pedagogia da Alternância, tais como a formação dos monitores, onde entre professores e monitores, somente 49% participam

de uma formação em Pedagogia da Alternância. A certificação dos cursos das CEFFAs que nem sempre é reconhecido. E, a pouca habilidade em se apropriar e utilizar os instrumentos pedagógicos, onde o pesquisador identifica que nem sempre as EFAs trabalham com o plano de estudo; o projeto profissional do jovem que nem sempre o jovem consegue construir e implementar em tempo hábil. A realização de poucas visitas as famílias, impossibilitadas pela distância que os jovens residem, com más condições de acesso, falta de monitores e recursos econômicos necessários ao deslocamento até as famílias dos jovens.

A distorção idade-série também é bastante presente nas CEFFAs, onde 80% dos jovens pesquisados concluíram o ensino médio após os 18 anos, o que revela que os jovens já ingressaram no ensino médio tardiamente. Para o pesquisador este fato comprova as poucas possibilidades dos jovens do campo de poderem cursar o ensino médio e mais tarde também verifica a pouca oferta de ensino superior a estes jovens. A desigualdade de gênero também é bastante acentuada, onde na pesquisa de Queiroz (2004), 77% dos jovens são do sexo masculino e apenas 23% do sexo feminino.

Entre os vários desafios apontados por Queiroz (2004), ao final de sua pesquisa, o pesquisador destaca que a escolarização das EFAs visa suprir uma defasagem que até a década de 90 não vinha sendo atendida, isto é, o ensino médio era praticamente inexistente no campo. Neste sentido a Pedagogia da Alternância conseguiu unir a educação escolar com a educação técnico-profissional para o campo. Tendo em vista esta afirmação, o pesquisador destaca que:

As EFAs de EM e EP estão sendo desafiadas a serem críticas, audaciosas, criativas e propositivas com relação ao meio rural e sobretudo com relação à agricultura familiar. Estão sendo desafiadas a investir mais na pesquisa, no estudo, na socialização de conhecimentos vividos e sistematizados, tornando-se assim de certa maneira o Centro de Formação dos Agricultores Familiares. E por isso a Pedagogia da Alternância é um meio ideal. (...) superar as práticas estritamente escolares, tradicionais e tronar-se centros educativos dinamizadores do meio rural (QUEIROZ, 2004, p. 171).

Esta passagem de Queiroz retrata que a alternância precisa ser dinâmica e audaz a fim de superar a educação tradicional. Desta forma, é perceptível a identificação da Pedagogia da Alternância com a Escola Nova. Os principais desafios em estar comprometido com a Escola Nova se devem também ao fato de pensar uma educação nova ou progressista sem se deter nos trabalhos da educação tradicional.

Nos estudos de Gimonet (2007), o autor cita algumas referenciais da Escola Nova como aparece abaixo. A preocupação inicial da Pedagogia da Alternância em ser uma alternativa aos jovens do campo leva esta a pensar em novas práticas de educação auxiliadas pela Escola Nova, como confere:

Pode-se 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) (grifo meu).

Sendo assim, procurei nos três trabalhos identificar os referenciais teóricos pedagógicos da Pedagogia da Alternância por meio de três elementos retirados a partir da Escola Nova, levando em conta a proximidade histórica desta com a Pedagogia da Alternância. Sendo assim, a partir destes três estudos elenquei três categorias para fazer o aprofundamento deste estudo que visa identificar as aproximações do escolanovismo com a Pedagogia da Alternância no Brasil.

Para aprofundar a compreensão das influências recebidas pela Pedagogia da Alternância, as contribuições da corrente norte-americana de John Dewey, italiana de Maria Montessori e francesa de Célestin Freinet se constituíram em bases importantes para este estudo, pelo papel desempenhado na educação brasileira, a partir da década de 20. Nas abordagens dos três autores destaquei três elementos que permeiam suas concepções e que também aparecem como elementos centrais nas práticas da Pedagogia da Alternância: a experiência é vista como fator primordial na escolha dos conteúdos escolares; a coletividade representa a forma de auto-organização escolar e o trabalho como o princípio norteador da formação dos jovens.

Também procuro salientar que:

O conceito de alternância, que se tornou uma das razões de ser do movimento das Maisons Familiares Rurales na França e no mundo, ainda é um conceito ausente no glossário das ciências da educação na sociedade brasileira. Um levantamento dos estudos e produções teóricas realizadas em nossa sociedade sobre essa temática revela-nos a existência dessa lacuna na área educacional. Apesar das experiências brasileiras não serem tão recentes como possa parecer em um primeiro momento, elas ainda não se tornaram objeto de reflexões e produções acadêmicas, sistemáticas e contínuas, de maneira a contribuírem para a compreensão de sua natureza e das características do projeto político-pedagógico que vem sendo construído em nossa sociedade,

assim como das práticas educativas que vem sendo desenvolvidas em seu interior (QUEIROZ E SILVA, 2007, p. 99).

A consolidação da Pedagogia da Alternância num mesmo período em que há um forte movimento das idéias de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação leva a evidenciar as proximidades de concepções entre a Escola Nova e a Pedagogia da Alternância que então começava a se consolidar em território francês. Parti deste pressuposto levando em conta que o escolanovismo surgiu para contestar os tradicionais meios de fazer educação e propiciava a pensar em outras metodologias e técnicas de educação, diferentes daquelas ancoradas na Escola Tradicional, e que então passaram a ser contestadas. E Gimonet (2007) confirma que, a Pedagogia da Alternância passa, a partir de 1935, a ser lançada como uma metodologia inovadora para as práticas de educação do campo.

Ao abordar este tema de pesquisa, verifico pelo seu contexto histórico, que a Pedagogia da Alternância pelo fato de propor uma dinâmica diferenciada surge para beneficiar de educação às populações do meio rural, aquelas que historicamente foram menos contempladas pelo direito à educação. Desde sua origem a alternância de tempos de estudo com as vivências práticas do campo possibilita que os jovens não deixem a propriedade dos pais para poder estudar, também viabiliza o deslocamento dos jovens que mesmo morando longe não o faz todos os dias para chegar até a escola, além de propiciar a vivência coletiva com outros jovens. Percebe-se que ela se apresenta como uma alternativa aos jovens que querem dar continuidade aos estudos, onde as Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Família Agrícola (EFA), são às vezes a única alternativa à escolarização, em especial dos jovens que buscam na escolarização melhorias na qualidade de suas vidas sem ter que necessariamente deixar o campo.

Desta forma, procuro com esta pesquisa, estruturar um trabalho que busca compreender a dinâmica da alternância, buscando priorizar a compreensão das origens pedagógicas da Pedagogia da Alternância e que sustentam sua inserção nas propostas pedagógicas de educação para os povos do campo. Procuro compreender a Pedagogia da Alternância pela sua origem, nas CFRs francesas e EFAs italianas, bem como sua chegada ao Brasil.

Levando em conta os objetivos desta dissertação, o trabalho após a introdução que no primeiro momento procura fazer uma apresentação da temática situando seu ponto de partida, bem como justifica a importância deste estudo para a educação. Ainda nessa parte introdutória também procura apontar os caminhos metodológicos escolhidos que estarão se apresentando no decorrer da pesquisa. Em seguida, a dissertação é apresentada da seguinte forma:

No segundo capítulo busco fazer um percurso histórico a partir de alguns clássicos da educação que manifestaram preocupação com a educação das camadas populares buscando elaborar práticas pedagógicas que enriquecem o campo como espaço pleno de escolarização dos sujeitos que aí residiam. Foram práticas que mais tarde ajudaram a elucidar novas idéias capazes de contestar os antigos meios de educação, ou seja, mais precisamente a educação tradicional, possibilitando pensar novas práticas pedagógicas para o campo.

O terceiro capítulo trata com mais propriedade a educação a partir da Escola Nova ressaltando suas idéias que começam a se destacar mais intensamente no início do século XX. O escolanovismo é tratado neste capítulo por três educadores de vertentes diferentes. John Dewey sob a vertente norte-americana, Maria Montessori sob a vertente italiana e Célestin Freinet sob a vertente francesa. Os três educadores procuram fundamentar neste capítulo as categorias levantadas para procurar identificar as aproximações da Escola Nova com a Pedagogia da Alternância.

O quarto capítulo faz um estudo dos três trabalhos escolhidos para esta pesquisa a partir das três categorias fundamentadas no escolanovismo. As categorias experiência, coletividade e trabalho foram os elementos escolhidos para realizar as investigações que buscam identificar os referenciais pedagógicos da Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas de Paolo Nosella, Lourdes Helena da Silva e João Batista de Queiroz.

O quinto capítulo trata dos desafios da Pedagogia da Alternância a partir da sua proximidade com a Escola Nova. Parte de alguns dados históricos de constituição e desvelamento da proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância, amparada por alguns autores como Jean Claude Gimonet e as três pesquisas já referendadas. Entretanto, tendo em vista que a pesquisa procura destacar as influências do escolanovismo, não posso deixar de mencionar alguns estudos posteriores tendo como

objeto de reflexão a Escola Nova. E por fim, o estudo aponta alguns desafios e perspectivas a Pedagogia da Alternância que também foram encontrados durante a pesquisa bibliográfica.

E por fim, as considerações finais que procuram dimensionar a compreensão deste estudo para as práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância a partir das influências da Escola Nova. O estudo conclui que o tema Pedagogia da Alternância está bastante referendado na literatura europeia. No entanto, os estudos brasileiros podem buscar no escolanovismo, ainda que de fora do país, inspirações para criar o seu próprio referencial teórico.

2. UM PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior.

(Guimarães Rosa)

2.1 ALGUMAS IDÉIAS PARA PENSAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Busco neste capítulo fazer um percurso histórico a partir de alguns clássicos da educação escolhidos a partir das leituras de DOMMANGET (1974) e ROSSI (1981/1982). Ambos trataram deste percurso histórico elucidando as idéias de alguns educadores que manifestaram preocupação com as camadas populares e procuraram elaborar novas práticas pedagógicas que acolhessem também o espaço rural como lugar pleno de escolarização.

2.1.1 A educação para Babeuf

Babeuf⁴ (1760-1796), foi um utopista fortemente influenciado por Rousseau, também um precursor dos direitos iguais na educação e na sociedade. Enquanto não for igual, os mais espertos enganarão sempre os que forem menos. Tendo em vista este princípio, o autor atentou seu olhar também sobre as escolas situadas nos espaços rurais. Segundo Rossi (1981), instalado a uma légua e meia da cidade, Babeuf foi convidado para substituir o velho professor da comunidade que lecionava há 57 anos. Logo, do seu ofício foram requeridos os serviços de tesoureiro, sineiro e catecúmeno. Diante desta situação, Babeuf vê que para o professor, não se pensa numa reforma do ensino, pois dentro de um meio de pouca escolarização, “a ignorância produz a ignorância” e o povo desprovido de educação escolhe mal os seus mestres.

Diante da própria experiência, nos estudo de Rossi (1981), Babeuf condena o ensino que tão pouco valoriza o profissional educador. E como forma de reverter a sua própria ignorância enquanto professor aponta como caminho o maior conhecimento no

⁴ Considerado por Marx como o “primeiro comunista ativista” e por Rosa de Luxemburgo como, “o primeiro precursor dos levantes revolucionários do proletariado” (MARXISTS INTERNET ARCHIVE).

idioma, pois conhecendo o valor e a estrutura da língua abre-se o caminho para as diversas ciências do conhecimento.

2.1.2 A educação para Cabet

Sob uma inspiração utopista, Cabet⁵ (1788-1856), acreditava e defendia que a transformação da sociedade poderia ocorrer a partir de experiência de grupos de pessoas em vida comunitária. Desta forma, o autor traz várias contribuições sobre o movimento da educação em comunidades, sugestivas para uma educação comprometida com o processo revolucionário de educação e que mais tarde vem a ser discutida pela pedagogia russa.

Para Cabet, as práticas educativas precisam ser pensadas, não para uma educação ideal do futuro, mas pela luta de condições concretas para que os trabalhadores possam se capacitar, se assumindo como sujeitos da história, conquistando a sociedade do futuro. Sobre a educação profissional, e em especial sobre o trabalho no campo, suas idéias se aproximam de Thomas Morus – utopista que defendia os conhecimentos essenciais para o cultivo da terra. Apesar de suas discussões manifestarem a proximidade com o campo, Cabet procurava inserir a estrutura física da escola na cidade, onde a mesma poderia funcionar como uma pequena comunidade auto-suficiente, isolando-a da sociedade vigente.

2.1.3 A educação para Owen

Neste bojo de utopistas da educação, destaco Robert Owen (1771-1858), considerado o pensador revolucionário mais prático do que teórico, pois sua pedagogia nasceu da unidade produtiva da fábrica. Filho de artesão, mostrou o quanto de conhecimento adquiriu pela observação, sem recorrer aos livros. Comprou as instalações de *New Lanark* nas Ilhas Britânicas e elaborou experiências de administração cooperativa e melhorias das condições de vida dos operários, alcançando excelentes performances econômicas numa era de capitalismo em que crianças e mulheres eram exploradas.

⁵ Publicista francês, participante no movimento político do proletariado nos anos 1830-1840, representante destacado do comunismo utópico pacífico, autor do livro “Viagem a Icária”. (MARXISTS INTERNET ARCHIVE).

Em sua experiência, instituiu às 10 horas de trabalho por dia, uniu o trabalho produtivo com a educação da infância e criou cooperativas de trabalhadores. Acreditava que as circunstâncias de onde o homem nasce, vive e trabalha moldam o caráter do ser humano. Em *New Lanark*, a escola era aberta à noite para crianças e jovens de 10 a 20 anos de idade que servia como um centro de cultura⁶. Mais tarde, também levou esta experiência para *New Harmony* nos Estados Unidos. Segundo o autor inglês, a obediência não é conformidade, pois os estudantes precisam ser estimulados a falar com os professores com liberdade fora da sala de aula, a fim de que aumente seu nível de consciência, uma vez que não concebia a escola como uma realidade fora da vida social.

Mészáros (2005), estabelece uma ponte para análise entre Robert Owen e Adam Smith e admite ambos como representantes da burguesia iluminista que caíram nas malhas do capital. Para o teórico marxista, a única possibilidade para a transformação da sociedade é o real rompimento com a lógica do capital, e que Owen não foi capaz de fazer, resultando anos depois no fracasso da sua comunidade em *Lanark*. Segundo Mészáros (2005, p. 31), a prática de Owen é tentar “conseguir o impossível: a reconciliação da concepção de uma utopia liberal/reformista com as regras implacáveis da ordem estruturalmente incorrigível do capital”. Segundo Mészáros (2005), Owen tinha boas intenções, mas sua prática não foi tão assertiva já que estava interligada as relações do capital na sociedade.

2.1.4 A educação para Buonarroti

Philippe Buonarroti (1761-1837) ansiado pelos princípios do liberalismo⁷ no início da Revolução Francesa, deixa a família, os bens e os preconceitos da classe nobre para se dedicar às tarefas de natureza pedagógica. Defende o direito à educação e pretende subtrair desde cedo à criança da família, atentando a toda a sociedade o dever de velar a educação para todos. E complementa que, a pátria deve se apoderar dos indivíduos a partir de seu nascimento, protegendo-os de todos os males e abandoná-los somente quando de sua morte.

⁶ Uma idéia que foi acalentada por Paulo Freire no século XX no Brasil, chamada de “Círculo de Cultura”, onde educadores eram substituídos pelos debatedores para no lugar de aulas discursivas haver diálogo com os participantes. “O trabalho pedagógico nos círculos de cultura iniciava-se pela projeção, com uso de slides e cartazes, desta situação surgia a palavra geradora” (SAVIANI, 2008, p. 325).

⁷ O liberalismo entendida como uma doutrina política formulada no século XVIII, tendo como principal teórico Adam Smith (1723-1790), em seu estudo clássico - *A Riqueza das Nações* (1776).

Segundo Rossi (1981), Buanarroti propôs que sejam criadas casas para receber as crianças. Essas casas devem separar as crianças por idade e preferencialmente ser instaladas no campo, em “lugar de bons ares”, perto de rios para ensinar a natação. Desde cedo, os jovens também eram habituados a manobras militares, corrida, equitação, luta, dança, caça e natação. As matérias previstas eram a leitura, a escrita, o cálculo, a história, a topografia, a história natural e o estudo das leis do país. A dança e a música eram adicionadas para embelezar as festas. No campo era acrescentada a agricultura e na cidade as artes. As moças eram preparadas para os trabalhos menos duros nas artes e na agricultura.

2.1.5 A educação para Proudhon

Já Proudhon (1809-1865), procurou se debruçar no problema da formação intelectual do jovem trabalhador e nesta vê o trabalho, assim como o saber, campos em que é preciso proceder com método, análise e síntese para elevar a filosofia capaz da transformação social. Desta mesma forma poderia revolucionar a pedagogia, quando a partir dos benefícios do trabalho deveria começar uma educação simultânea de inteligência e sentidos capaz de assegurar a plenitude da liberdade. E segue afirmando que, “para mudar uma sociedade, fazer de uma multidão sujeita de há muito uma nação inteligente, livre e justa, são escassas as mudanças políticas; a própria educação não basta: é preciso uma regeneração da carne e do sangue” (PROUDHON apud DOMMANGET, 1970, p.275).

Proudhon também defendeu a gratuidade do ensino. Pois afirma que na sociedade capitalista não há ensino gratuito:

Gratuito! Quereis dizer, pago pelo Estado. Ora, quem pagará ao Estado? O povo. Como vedes, o ensino gratuito não gratuito. Mas não é tudo. Quem tirará mais proveito do ensino gratuito, o rico ou o pobre? Evidentemente que será o rico: o pobre está condenado ao trabalho desde o berço (PROUDHON apud DOMMANGET, 1970, p. 277).

O autor faz uma forte crítica ao Estado e afirma que a educação não pode depender do Estado, pois ela é incompatível com o governo. A partir de suas reflexões, o autor inspirou a filosofia do trabalho e a pedagogia, trazendo grandes influências principalmente pós 1920 quando começa a se estruturar o ensino técnico, os colégios modernos e os cursos profissionais complementares.

Enfim, como vimos nesta parte, o Século XIX foi marcado pela ascensão das classes burguesa e proletária. Por conta disso alguns pensadores começaram a tematizar principalmente sobre os problemas causados pela desigualdade e pela miséria desta época. Verifica-se pelos estudos de Rossi (1981 e 1982) e Dommanget (1970) que um grupo de pensadores elaboraram propostas para amenizar tais questões pela educação, tornando suas propostas mentoras do socialismo utópico. Ainda que são propostas de educação a mercê de dúvidas e críticas, a exemplo de Owen, vale mencionar que elas foram fundamentais para que mais tarde outros intelectuais pudessem realizar novas reflexões sobre a sociedade capitalista como vemos a seguir.

2.2 A EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA SOCIALISTA

Após tratar da abordagem de alguns educadores considerados utópicos da educação, também procuro destacar outros que tão fortemente contribuíram para pensar uma educação coletiva expressa pela Pedagogia Socialista. Para Teixeira (2002, p. 27), o termo “socialismo surgiu simultaneamente na França e Inglaterra na década de 30 do século XIX”. Iniciou com um significado pouco preciso, mas em geral usado em oposição à individualidade. Mais tarde, o termo foi associado ao movimento de formação de cooperativas, e só bem mais tarde passou a designar um sistema social contraposto ao capitalismo. No entanto, imbuídos da idéia de uma cooperação coletiva destaco a experiência de alguns educadores que em oposição a uma educação burguesa propõe uma educação igual para todos.

2.2.1 A educação em Marx e Engles

A maior expressão socialista foi a partir de Marx e Engles (2001), quando os mesmos denunciaram em forma de protesto contra as desigualdades provocadas pelo intenso processo de industrialização e contra as péssimas condições de vida dos trabalhadores, publicando entre outras obras, o *Manifesto do Partido Comunista*⁸. As teses apresentadas por Marx e Engels levaram a uma modificação do caminho que vinha

⁸ Escrito por Karl Marx e Friedrich Engels em dezembro de 1847 - janeiro de 1848. Publicado pela primeira vez em Londres em fevereiro de 1848.

sendo percorrido pelas idéias socialistas e passaram a constituir a base do socialismo moderno:

As primeiras tentativas diretas do proletariado para fazer prevalecer seus próprios interesses de classe, feitas numa época de efervescência geral, no período da derrubada da sociedade feudal, fracassaram necessariamente não só por causa do estado embrionário do próprio proletariado, como devido à ausência das condições materiais de sua emancipação, condições que apenas surgem como produto do advento da época burguesa. A literatura revolucionária que acompanhava esses primeiros movimentos do proletariado teve forçosamente um conteúdo reacionário. Preconizava um ascetismo geral e um grosseiro igualitarismo (MARX, ENGELS, 2001, p. 61).

Em relação ao campesinato, tanto Karl Marx quanto Friedrich Engels, afirmam que a única classe revolucionária é o proletariado que tem a incumbência histórica de conduzir a humanidade ao Socialismo. Desta forma destacam que na Rússia o campesinato aliado ao operariado urbano russo retinha participação política como representantes do proletariado. Num artigo publicado no livro *Revolução e Contra-revolução*, ao analisar a situação da estrutura de classes na Alemanha, Marx cita que:

(...) é evidente e igualmente comprovado pela história de todos os países modernos que a população agrícola, devido à sua dispersão numa área muito ampla e pela dificuldade de elaborar um acordo entre uma boa parte dela, jamais pode tentar executar com êxito um movimento por conta própria; ela necessita do impulso inicial da gente mais unida, mais esclarecida e mais impressionável das cidades (MARX, 1988, p. 108).

O autor cita que o campesinato possuía uma posição distinta da cidade e que por vezes isso atrapalhava a organização para o socialismo tendo em vista que a propriedade privada não permitia grandes avanços, já que toda a propriedade era quase que auto-sustentável.

O mais importante, em tudo isto, é e contínua sendo fazer os camponeses compreenderem que só poderemos salvá-los, conservar a propriedade de sua casa e de suas terras, convertendo-as em propriedade e exploração coletivas. É justamente a exploração individual, condicionada pela propriedade individual, que conduz os camponeses à ruína. Se aferrarem à exploração individual, serão inevitavelmente desalojados de suas casas e de suas terras e seu método antiquado de produção será substituído pela grande exploração capitalista. (MARX, 1978, p. 74)

A partir das publicações em 1848, Marx e Engels aprofundaram e detalharam em suas demais obras, as concepções sobre a nova sociedade e sobre a história da humanidade. Para Marx e Engels (2001), a associação trabalho e educação não era prioritária, no entanto foi com eles que a temática assumiu forma definitiva, onde trabalho e educação estavam necessariamente relacionados. Para os socialistas de modo

geral, essa associação possibilitava a eliminação do elitismo na educação acadêmica e por outro lado permitia um completo desenvolvimento do homem. Inspirados na experiência de Owen em alternar trabalho e educação, acreditavam que poderiam formar seres humanos integralmente desenvolvidos, Marx e Engels (2001), viam na associação do trabalho com a educação um meio de transformação da sociedade. Esta associação era dividida em duas áreas - enquanto que a profissionalização ou educação vocacional correspondia a estudar para trabalhar, para obter ou ser colocado num trabalho, a pedagogia do trabalho correspondia a trabalhar para aprender, sendo o trabalho um meio de acesso ao conhecimento.

Marx procurou evidenciar a infância como uma fase importante para a vida adulta, mencionando que os adultos deveriam aprender com as crianças, ou seja “se queres aprender, ensinaí” (DOMMANGET. 1970, p. 339), não tratando especificamente das crianças, mas referencia a importância do amor paterno a estas. Do mesmo modo, o filósofo analisa o desenvolvimento da infância correlacionada ao trabalho nas fábricas inglesas e compreende que a produção capitalista priva pelo trabalho forçado os jogos da infância e o lugar do trabalho livre que o operário realizava para sua família, e com isso atenta para a incompatibilidade do trabalho na fábrica com a instrução escolar. Pois compreende que o tempo que deveria ser atenuado para o desenvolvimento físico e intelectual é sacrificado à “avidez de uma burguesia insensível”.

Tanto Marx como Engels salientam para o “vazio intelectual” que se produz na medida em que os homens chegam a sua maturidade para serem transformados em simples máquinas. Segundo Dommanget (1970, p. 341), “Marx e Engels entregaram-se a uma crítica impiedosa sobre as escolas de fábricas inglesas em meados do século XIX. Sem dúvida que depois foram realizados muitos outros progressos, graças às leis de proteção que proibiam o trabalho prematuro das crianças”. No entanto, para Engels, as escolas de fábricas de qualquer natureza, nunca satisfizeram as necessidades da nação, e ambos apontam como solução ao problema a superação do capitalismo (DOMMANGET, 1970).

2.2.2 José Martí – um revolucionário da educação latino-americana

José Martí (1853-1895), cultuado em Cuba, seu país de origem, como o grande mártir da independência do país em relação à Espanha, foi poeta, escritor, orador e

jornalista, também conhecido pelos seus ideários revolucionários, fundador do Partido Revolucionário Cubano (PRC). Um homem preocupado com seu tempo e alguém que tinha imensa curiosidade acerca daquilo que pudesse ajudar seus semelhantes, principalmente através do desenvolvimento cultural. Como poeta, escritor, orador e jornalista procurou exercer uma crítica a sociedade agrária latifundiária:

Nuestras tierras feracísimas, ricas en todo género de cultivos, dan poco fruto y menos de lo que debían or los sistemas rutinarios y añejos de arar, sembrar y recoger que aún privan en nuestros países y por el uso de instrumentos ruines. Surge de esto una necesidad inmediata: hay que introducir en nuestras tierras los instrumentos nuevos; hay que enseñar a nuestros agricultores los métodos probados con que en los mismos frutos logran los de otros pueblos resultados pasmosos. (MARTÍ, 1963, p. 275)

O autor compreende que aos camponeses significa pouco ensinar sobre agricultura científica se a maioria das terras estão monopolizadas pelos latifúndios. Por isso, defende uma educação inovadora e ativa, quer na instrução do pensamento, quer na direção dos sentimentos, dados as fragilidades da formação escolar em Cuba:

Pero ya lo dijimos: aun cuando los instrumentos vayan, no van con ellos las nuevas prácticas agrícolas que los hacen fecundos. Esto no se aprende o se aprende mal, en libros. Esto no puede exhibirse en las exposiciones. Esto, sólo en parte, y con grandísimo dispendio, podría enseñarse en las Escuelas de Agricultura. Hay que venir a aprender esto donde está en pleno ejercicio y curso práctico. Se manda – locamente acaso – a los niños hispanoamericanos, a colegios de fama de esta tierra, a que truequen la lengua que saben mal por la extraña que nunca aprenden bien; y a que, – en el conflicto de la civilización infantil, pero delicada que viene con ellos, – y la civilización viril, pero brusca, peculiar y extraña que aquí les espera, – salgan con la mente confusa y llena de recuerdos de lo que trajeron y reflejos imperfectos de lo nuevo que ven, inhábiles acaso ya para la vida espontánea, ardiente y exquisita de nuestros países, y todavía inhábiles para la rápida, arremolinada, arrebatada existencia de esta tierra. Los árboles de un clima no crecen en otro, sino raquíuticos, descoloridos, deformes y enfermos (MARTÍ, 1963, p. 276).

Martí parte de idéias poéticas e líricas sobre a injustiça e os males sociais e faz uma análise da educação em seu país, onde como ponto chave aponta para os movimentos revolucionários. O revolucionário cubano compreende a educação “como uma árvore: planta-se a semente e ela cresce com muito galhos...quem planta escolas colhe muitos homens.” (MARTÍ, 1977 apud ROSSI, 1981). O autor apostava em uma educação inovadora e ativa e se encantou quando conheceu uma experiência de escola norte-americana onde passou boa parte de sua vida:

Essa escola “ensina como se cozinhar, cozinhando-se; como se fotografar, tirando-se fotografias. Ela oferece instruções em como se assar batatas e em como se medir as ondas de luz. É a escola livre de Chautauqua, que durante o

verão mantém abertos seus passeios públicos, seus templos de filosofia, suas classes ambulantes, seu lago e seu anfiteatro rústico para todos aqueles que desejam ir e vir naquelas construções pitorescas e estudar, lembrar e ensinar – exercícios calistênicos ou comércio, ou habilidades domésticas, ou pintura e música – meramente pelos tostões que podem caber num porta-níqueis de mulher. Lá a única taxa de matrícula é a vontade de cada um e o forte desejo de aprender (MARTÍ, 1889, apud ROSSI, 1981).

O autor buscou por experiências novas, muitas delas se assemelham a trabalhos do norte americano John Dewey. Priorizou os trabalhos manuais nas escolas, contribuindo para as experiências das “escolas do campo”. Para a pedagogia do trabalho, Rossi (1981), ao destacar sobre a vida de Martí menciona que o mesmo acalentou o trabalho agrícola como necessário, destacando as experiências das escolas cubanas. Porém, essas experiências se destacam com mais veemência em Cuba a partir da revolução e a implantação do socialismo. Pois, à medida que o esforço econômico do país demandava de intensa mão de obra na cultura da cana de açúcar, levou o governo a tomar medidas para escolarização deste povo pelo trabalho. A experiência mais conhecida foi a “Escuela al Campo” que por demanda do país não foi necessariamente uma integração entre trabalho e escola, mas uma justaposição interessante para enriquecer a experiência dos estudantes, onde o trabalho se torna um instrumento para adquirir conhecimento (ROSSI, 1982).

2.2.3 Paul Robin – um representante dos ideais libertários de educação

Com a premissa de luta para a superação das condições de exploração que sustentam o capitalismo, Robin (1837-1912) foi um socialista rebelde no próprio anarquismo. Inventor d’algumas principais práticas pedagógicas libertárias na educação infantil e em Cempuis⁹ – uma pequena aldeia que atendia crianças e jovens órfãos. Inicialmente assumiu a coordenação do orfanato que trazia uma situação modesta para Robin, que já tinha conquistado seu reconhecimento como um educador renomado e ao assumir esta coordenação poderia equivaler a um exílio. No entanto, o próprio Robin afirma que, “daí-me em liberdade o que falta em grandeza” (DOMMANGET, 1970, p.371). Desta forma, lhe coube toda a coordenação pedagógica do orfanato:

Era muito, mas na prática, as coisas nem sempre andaram bem, foi preciso contar com o ambiente local, a imprensa clerical, as capitulações do

⁹ Robin foi diretor do Orfanato de Cempuis, durante o período de 1880-1894. Nele, aplicou os Princípios da educação integral que havia elaborado.

oportunismo, a defeituosa selecção dos órfãos, a nomeação de um pessoal não adaptado e muitos outros factores. Robin teve de corrigir, transigir, submeter-se a muitas exigências, o que foi muito para ele; mas estava decidido a todos os sacrifícios para o triunfo da sua experiência (DOMMANGET, 1970, p. 372).

Dentre suas concepções pedagógicas defende a educação integral como proposta integrativa do ser humano. Afirma que não é sua pretensão com isso tornar seus alunos sábios universais, mas usa a expressão “integral” ao compreender um desenvolvimento progressivo e bem equilibrado, sem lacunas, mutilações e sem que nenhuma faceta da natureza humana seja sacrificada. Em suas atividades, procurava organizar passeios com os alunos estudando botânica, astronomia, geologia, visitas periódicas aos artesãos e às fábricas e priorizando cursos técnicos e de música. Na sua proposta de educação integral, dividia a educação em duas fases: a primeira denominada como período espontâneo, na qual as crianças são essencialmente consumidoras e a segunda como período dogmático, quando a criança passa a poder ser também produtora. Portanto, propôs o acesso ao conhecimento sem a tradicional separação entre trabalho manual e intelectual, entre saberes do ofício e conhecimento científico. Mas, via o ensino integral pela integração racional do conhecimento teórico e prático.

Uma das principais preocupações da formação educacional em Robin era a higiene e saúde. Segundo Dommanget (1970, p. 377), “Queriam a vida, a aula, o mais possível ao ar livre, utilizando o parque, os jardins, o bosque, os campo”. Os alunos maiores deveriam velar pela limpeza dos menores. A alimentação era simples e vegetariana, sem vinho, álcool e café. Os banhos freqüentes e regulares, e a natação como um exercício freqüente e audacioso para a época. No recreio, a ginástica era livre com jogos variados e imaginativos; o estudo teórico nos livros é apenas um complemento. Para o autor, “é preciso partir das coisas, dos factos, da prática, da experiência, do concreto; prender a atenção, suscitar a curiosidade, desenvolver o espírito de observação, de investigação, de observação, de iniciativa. A lição, o livro, só vem depois” (DOMMANGET, 1970, p.381).

A partir de 1881, os jornais religiosos iniciaram uma campanha de ataque ao orfanato de Cempuis levando Robin para a guilhotina em 1894. Mais tarde, em 1905, Robin foi reconhecido por um outro orfanato *La Ruche* - semelhante a Cempuis, como um notável inovador que foi dos seus métodos educativos e o que levou-o a ser

sacrificado pelo Governo decorrente das abomináveis campanhas realizadas pela igreja na época.

2.2.4 Jean Jaurès – por uma política de educação socialista

Para Jean Jaurès (1859-1914), a luta de classe é o princípio, a base e a própria lei do seu partido. Inspirado no *Manifesto Comunista* como um histórico da luta de classes, fundamento do socialismo científico, cita este como ponto referencial para todos os que querem ficar fiéis ao movimento operário e contra todas as tentativas para ocultar a luta de classes. Para o autor, o socialismo precisa ter sua própria política, pois é preciso que o partido socialista resultante do engajamento e das reivindicações dos operários e camponeses, tenha uma política própria que se opõe a todos os partidos da burguesia.

Salienta também que, à medida que o Estado conseguir tornar a escola laica, possa também instituir escolas experimentais, onde possam ser ensaiados novos métodos, programas e doutrinas mais ousadas. Aos professores confere que para conseguir se manter a sua altura na rotina profissional, lhe basta uma meia hora de recolhimento ou de estudo, e que por isso será largamente recompensado a media que sentir a inteligência despertar ao seu redor. Em relação às práticas pedagógicas, Jaurès sempre defendeu a plenitude das liberdades para a docência possibilitando o aprofundamento das mesmas quando faz a seguinte observação:

As crianças que vós são confiadas não terão apenas de escrever e ler uma carta, que ler uma tabuleta no canto da rua, que fazer uma soma e uma multiplicação. (...) Serão cidadãos e devem saber o que é uma democracia livre, que direitos lhes confere, que deveres lhes impõe a soberania da nação (DOMMANGET, 1970, p.483).

E para concluir esta parte, constata-se que todos os socialistas da educação aqui tratados defendem uma educação integral realizada pela conjugação escola-trabalho com vistas a serem cidadãos com direito a uma democracia livre como Jaurès confere. Da mesma forma que Jean Jaurès propôs uma educação sem a separação entre o trabalho manual e intelectual. Mas acreditava num ensino integral de conhecimentos teóricos e práticos, Babeuf, influenciado por Rousseau, procurou instituir uma escola única para todos. Mas, é a partir de Marx e Engels que foram anunciados os princípios de uma educação pública socialista quando defendem a educação pública e gratuita para

todos. Princípios estes que também se destacaram na América Latina pelo trabalho de José Martí ao priorizar a experiência do trabalho, onde o trabalho passou a ser um instrumento importante de adquirir conhecimento.

2.3 AS REIVINDICAÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

A virada do século XIX é marcada por um período de altos índices de analfabetismo, momento em que as classes exploradas passam a tomar consciência de sua situação e começam a reivindicar por escolas que atendam a todos. Em relação à economia, começa haver uma desestabilização e com isso se instaura um momento de grande depressão econômica. O processo de expansão global desarticula as antigas redes de relações dos artesãos e pequenos agricultores. A exploração do campo, a contínua industrialização, a revolução na área dos transportes e das comunicações geram, na verdade, a concentração de renda, cada vez maior, nas mãos de poucos. Ao mesmo tempo em que o século XIX foi pródigo em revoluções liberais, resistia de todas as maneiras em aceitar os regimes democráticos.

No final do século XIX, a Rússia havia ingressado numa nova fase de desenvolvimento capitalista – o imperialismo. Um período de acentuadas contradições sociais que levaram a classe operária e o campesinato a aliar-se na luta contra a autocracia. No início do século XX, a Rússia era, especialmente no setor da educação, um dos países mais atrasados do mundo. A ignorância e a ausência de direitos eram presentes num país onde sua grande maioria era analfabeta. Em 1897, apenas 29% dos homens russos sabiam ler, entre as mulheres esta porcentagem era bem menor (CAPRILES, 1989).

No início do século XX, a Rússia remetia às sociedades capitalistas européias de meados do século XIX, pois vivia um estágio semi-feudal comandada por uma monarquia absolutista. Segundo Reis Filho (1983), 79% da população vivia no campo, e na indústria havia uma alta porcentagem de capital internacional. O Estado ditatorial proibiu os sindicatos e censurava a imprensa.

Em 1904, o Império Russo entra em guerra contra o Império Japonês para disputar o controle do noroeste da China e da Coreia (HOBSBAWM, 1995). Uma situação que acelerou a Revolução Russa que por causa das derrotas que sofrera neste

embate precisava requisitar alimentos para sustentar os soldados provocando crises de abastecimento das cidades, motivando a greve. Neste período, os manifestantes reivindicavam por melhores condições de vida e de trabalho, direito de greve, reforma agrária e a convocação de uma Assembléia Nacional.

A partir de 1905, a Rússia passava a viver um marco político de início da primeira Revolução Russa, a que Trotsky e Lênin chamaram de “ensaio geral” da revolução proletária que aconteceria em 1917¹⁰:

Los acontecimientos de 1905, fueron el prologo de las dos revoluciones de 1917: la de Febrero y la de Octubre. El prólogo contenía ya todos los elementos del drama, aunque éstos no se desarrollasen hasta el fin. (...) Los campesinos se levantaron, al grito de ‘¡tierra!’, en toda la gigantesca extensión del país. Los elementos revolucionarios del ejército sentíanse atraídos, tanto como los campesinos, por los soviets, que, en el momento álgido de la revolución, disputaron abiertamente el poder a la monarquía. Fue entonces cuando actuaron pro primera vez en la historia de Rusia todas las fuerzas revolucionarias: carecían de experiencia y les faltaba la confianza en sí mismas. Los liberales retrocedieron ostentosamente ante la revolución en el preciso momento en que se demostraba que no bastaba con hostilizar al zarismo, sino que era preciso derribarlo. (TROTSKY, 2008, p.14).

Com a Revolução de Outubro de 1917, Lênin anunciou as primeiras medidas revolucionárias, conforme um programa elaborado anteriormente. Entre estas medidas estava o Decreto da Terra que abolia a propriedade privada sem indenização e imediatamente. O decreto lido por Lênin nesse congresso tinha os seguintes artigos:

1. Fica abolida a propriedade privada da terra, sem qualquer indenização.
2. Todas as grandes propriedades territoriais, todas as terras pertencentes à Coroa, às ordens religiosas, à igreja, compreendendo o gado, o material agrícola e os edifícios com todas as suas dependências, ficam à disposição dos comitês distritais agrários e de Camponeses até a reunião da Assembléia Constituinte.
3. Tudo e qualquer prejuízo causado à propriedade confiscada, que pertence definitivamente ao povo, será considerado como grave delito e os culpados serão julgados pelos tribunais revolucionários. Os soviets distritais dos deputados camponeses devem adotar as medidas necessárias à manutenção da ordem mais rigorosa no momento da transmissão da propriedade da terra, no sentido de determinar sua superfície e a designação das submetidas ao confisco, com o fim de se estabelecer o inventário de todas as propriedades confiscadas e a mais severa proteção revolucionária das explorações agrícolas, dos edifícios, dos utensílios, do gado, dos produtos e que devem ser entregues ao povo.
4. Até decisão definitiva, da Assembléia Constituinte, a aplicação das grandes reformas agrárias deve ser orientada pela Instrução Camponesa (...) estabelecida de acordo com as 242 instruções camponesas locais pela redação do Izvestia do Soviete Pan-Russo dos Deputados Camponeses e publicada no

¹⁰ Caracterizada pela tomada do Estado pelos bolcheviques liderados por Lênin, que rerepresentavam o comunismo dos camponeses e operários.

número 88, do Izvestia. (Petrogrado, número 88, de 19 de agosto de 1917 apud REED, 1982, p. 134-135).

A Revolução de 1905 na Rússia, apesar de ter muitos mortos e feridos, proporcionou uma grande experiência ao movimento operário posterior, pois a partir daí não foi mais possível acabar com a inquietude das massas populares. Durante a Revolução, a maior reivindicação dos pobres da cidade era pão; os 80% da população que viviam no campo reclamavam por terra; e todos concordavam que queriam o fim da guerra. O slogan “Pão, Paz e Terra” conquistou crescente apoio para os que propagavam, em especial os bolcheviques, que passaram de poucos milhares, em março de 1917, para 250 mil membros no início do verão daquele ano (HOBBSAWM, 1995, p. 68).

Com a situação econômica em crise, as disputas políticas apenas pioravam e as revoltas populares não tardavam a acontecer. Os partidos e movimentos da classe operária ascenderam de maneira inédita. E era inevitável que as elites políticas tivessem que ceder em favor de um sistema democrático, como voto universal e secreto. A democratização ainda tardava a acontecer, como pode ser observado na lenta emancipação feminina. Mas, que já se destacam algumas mulheres como Nadeja Krúpskaia¹¹ que no período pré-revolução, em 1899 escreve o livro sobre a mulher trabalhadora acenando atenção à sociedade para que se preocupe com a garantia dos direitos da criança e a criar condições materiais para seu desenvolvimento pleno multilateral e harmonioso.

Sobre a educação, Lindenberg (1977), aponta que entre 1917 e 1923, a preocupação com a escola ficou praticamente desaparecida - período marcado pela recusa da cooperação dos professores burgueses e pela desescolarização massiva. Desta forma, milhares de crianças encontravam-se desprotegidas nas estradas passando fome, sujeitas a atos de delinquência.

A partir de 1923 a 1927, a escola na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas tornou-se um instrumento de socialização entre os jovens, contribuindo para a formação de quadros econômicos e políticos da República Socialista através dos trabalhos de Pistrak e Makarenko. Com a necessidade de avançar também em relação às

¹¹ Viveu entre 1869 – 1939, foi esposa e companheira de luta de Lênin, considerada fundadora da pedagogia pré-escolar soviética.

práticas pedagógicas recorre-se a pedagogia reformista ocidental de Dewey, Montessori, Freinet além de outros escolanovistas como Decroly e Coussinet.

2.3.1 O trabalho como princípio da educação em Pistrak

Pistrak (1888-1940), também conhecido como propagador da “Escola do Trabalho” relaciona a educação e compreende os termos trabalho e trabalhador como palavras de conotação positiva repletas de vida e valor. O autor vê no trabalho o elemento integrador entre a escola e a sociedade. A educação atrelada ao trabalho é para ele, fundamental para a formação de um novo homem, estando o desafio em consolidar o princípio da coletividade e organização do trabalho sob novas relações. Também defende uma educação integrada que não se restrinja a instrução, mas também englobe a formação para a produção e formação político-ideológica¹²:

1) A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida; 2) Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente; 3) Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (PISTRAK, 2000, p. 90).

O autor percebe que entre os professores, estes costumam preconizar a prática e negam a teoria. No entanto, salienta que não é possível fazer uma prática revolucionária sem uma teoria consistente. O educador precisa se reeducar a si mesmo, deixando de lado a prática individualizada, para envolver-se numa análise coletiva dos problemas que encontra na escola. Rossi, ao focar as idéias de Pistrak, destaca que:

A educação era uma tarefa coletiva a ser desenvolvida por professores, os quais, entendendo seu papel político na construção de uma nova sociedade, deveriam ser participantes ativos e conscientes dessa criação social, não na qualidade de instrumentos de uma administração à qual todas as decisões seriam atribuídas com exclusividade, mas na verdade na qualidade de analistas críticos do que se estava processando, mediante a incorporação e desenvolvimento de um referencial teórico, pedagógico e social, que daria sentido às suas ações (ROSSI, 1982, p. 25).

¹² Pistrak acredita que para fazer as transformações necessárias à nova escola que se forma a partir do novo modelo de sociedade que surge na Rússia pós revolução de outubro de 1917, era necessário acontecer uma mudança radical não só no objeto de estudo e nos programas da escola, mas em toda a estrutura de organização de gestão e de participação.

O autor da pedagogia do trabalho ainda sugere como características a serem desenvolvidas pelas escolas como modelo humano: 1- Capacidade de realizar trabalhos coletivos, bem como encontrar sua própria posição num grupo; 2- Capacidade de abordar os novos problemas como um organizador; 3- Criar novas formas de organização. Pistrak propôs um método ativo de ensino ou uma didática: o “sistema do complexo¹³” que iria garantir a compreensão da realidade, de acordo com o método dialético do marxismo. O autor cita ainda que todo o “complexo” proposto aos alunos precisa ser significativo, “de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual” (PISTRAK, 2000, p. 135-136).

Atualmente o termo “complexo” é bastante utilizado pelos meios pedagógicos, e entre os soviéticos foi bastante discutido posteriormente a Revolução. Krupskaja, o estudou bastante e observou que o termo foi metamorfoseado em uma espécie de fetichismo, pois o que parecia claro no início, no decorrer foi se tornando uma acrobacia intelectual (ROSSI, 1982, p. 58). Para Pistrak (2000), ele pode ser a análise de um ponto de vista compreendido por uma disciplina ou por um conjunto de disciplinas que se aproximam. Mais tarde, foi desenvolvida a idéia de que o complexo correspondia ao desenvolvimento de uma idéia surgida a partir de um objeto, e a concentração de todo o programa de ensino era voltada sobre um objeto durante um tempo determinado. Vale destacar ainda que para o autor, o método do complexo era bastante útil para compreender a realidade de um ponto de vista marxista. Este estudo possibilitava mostrar as relações entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo a transformação de certos fenômenos em outros.

Sobre os espaços coletivos, Pistrak vê que quantidade pode virar qualidade, pois as crianças, assim como os homens, formam coleção em torno de interesses que estão próximos delas. E se quiser criar o espírito coletivo é necessário que a escola estimule esses interesses e criar novos. Isto demanda de uma organização que enfatize a escola como o centro de vida da criança, deixando de ser apenas local de instrução. O autor cita que, “a escola revolucionária não deve preparar caudilhos, mas todo o povo

¹³ Para o autor, o “auxílio do complexo” ou “centro de interesses” é erradamente chamado de método do complexo, porque podemos usar diversos métodos utilizando o método do complexo, como trabalho de laboratório, excursão. O autor sugere que seria melhor falar de *método experimental* ou *organização de programas de ensino segundo os complexos* (PISTRAK, 2000, p 131).

para dirigir e construir coletivamente uma organização social baseada no rateio comum do governo participatório (ROSSI,1982, p.56-57).

Segundo Rossi (1982), em relação ao campo, Pistrak propõe uma escola com um pedaço de terra para as crianças poderem desenvolver suas atividades para desenvolver a organização racional do trabalho. Os camponeses deveriam incorporar seus interesses na escola, que era um meio de transformação da sociedade, já que para aquela época, a participação das pessoas que moravam no campo era um problema para a União Soviética.

As escolas politécnicas e de formação básica também enfrentam a ausência da discussão do trabalho agrícola, Pistrak (2000) justifica que, isto pode ter acontecido porque esta forma de trabalho não é estritamente profissional, mas ligada à vida e à atividade humana em condições genuinamente naturais. Também salienta que toda a escola de 1º grau situada no campo deve ter uma área entre meio e um hectare para os trabalhos manuais, justificando que:

Se quisermos elevar seriamente o nível de nossa agricultura, se quisermos divulgar amplamente os novos métodos aperfeiçoados de trabalho agrícola e de economia rural, a escola deverá ser colocada na vanguarda deste trabalho, porque ela é o centro cultural que influencia diretamente a criança desde uma tenra idade e indiretamente toda a população camponesa. Não se trata, portanto, de especialização agrônômica, mas simplesmente de uma escola que ensine as crianças a trabalhar racionalmente, fornecendo-lhes uma bagagem científica geral suficiente para trabalhar racionalmente uma pequena área escolar, consideradas sua idade e forças (PISTRAK, 2000, p. 69-70).

O autor compreende que à medida que a escola se aproximar das necessidades da vida do agricultor e este perceber que ela é útil, vai diminuir o absenteísmo escolar durante a primavera e o verão, períodos de maior trabalho agrícola e maior evasão escolar. Porém, há que se fazer uma variação do caráter de trabalho e da vida escolar em ligação com as estações do ano, que pode priorizar na escola o trabalho agrícola durante o verão levando ao aparecimento de novas formas de trabalho. O educador ainda atenta que a escola da cidade também precisa estar em contato com a agricultura, seja para divulgar no campo a influencia cultural da cidade, seja para conhecer a produção desta, quanto para compreender o trabalho social entre os camponeses.

O autor vê nas escolas situadas no campo a possibilidade de propagação da pedagogia social pela preparação daqueles que serão os organizadores da sociedade do

amanhã. E indica a juventude comunista como a precursora do êxito na educação iniciada a partir da “escola de fábrica¹⁴” pontuando que, “a construção de qualquer tipo de escola soviética contemporânea é irrealizável sem a participação da Juventude Comunista” (PISTRAK, 2000, p. 221).

2.3.2 A Educação Comunitária de Makarenko

Como já vimos, até a Revolução de Outubro a Rússia vivia um sistema de caos com relação às inúmeras crianças, adolescentes e jovens, desabitados, sem família em sistema de delinqüência. Segundo (CAPRILES, 1989), os reformatórios infantis eram verdadeiras prisões onde os menores eram simplesmente isolados, repercutindo num grande número de casos psicopatas. Após a Revolução, a comissão liderada por Gorki¹⁵ exigia a realização de um trabalho de readaptação das crianças e dos jovens, mediante a educação, com o objetivo de fazer deles cidadãos perfeitamente integrados na produção social.

Em 1920, Gorki ajudou a determinar a pedagogia da Makarenko, ao escrever uma carta para Lênin, solicitando que se resolvesse o problema dos jovens delinqüentes na Rússia:

(...) chamo a sua atenção para a necessidade de tomar medidas decisivas acerca da luta contra a delinqüência infantil. Agora que estou informado do estado deste problema, sei com que apavorante rapidez o contágio da delinqüência progride. Em Petrogrado contam-se mais de 6 000 crianças criminosas, dos 9 aos 15 anos, todas elas reincidentes e, entre elas, um bom número de assassinos. Há garotos de 12 anos, cada um deles com três mortes nos seus antecedentes. Isolá-los não seria uma solução. Impõe-se novas medidas; proponho, portanto, criar uma liga para a luta contra a delinqüência infantil, na qual incluirei as personalidades mais competentes em matéria de educação da infância deficiente e da luta contra a delinqüência infantil (GORKI, S/D apud CAPRILES, 1989, p. 79).

¹⁴ Ao estabelecer a ligação com a fábrica não era para transformar o estudante em um técnico especialista, mas pretendia dar a ele conhecimento e desenvolver nele hábitos necessários para participar conscientemente e ativamente do trabalho de construção da nova sociedade. Era por isso que o enfoque sobre a fábrica deveria ser antes de tudo social (PISTRAK, 2000).

¹⁵ Máximo Gorki foi escritor, romancista, dramaturgo, contista e ativista político russo. Ativista da escola naturalista descreveu com vigor e emoção personagens que integravam as classes excluídas como operários, vagabundos, prostitutas, gente humilde, homens e mulheres do povo. Uma espécie de literatura abarcada pela nova geração de escritores soviéticos.

Neste contexto, aos 32 anos, Makarenko é convidado para assumir uma colônia onde se propõe ensinar poesia, literatura, história, música e o valor do trabalho aos rapazes analfabetos que viviam na criminalidade sem esperar nada da vida:

Ele recebeu um sítio de 20 hectares, cheio de pinheiros e bétulas, com cinco prédios de tijolos vermelhos, completamente destruídos. Todos tinham sido saqueados; roubaram os móveis da administração, das salas de aula e até os vidros de todas as janelas. Do jardim tinham sido arrancadas até as árvores frutíferas. Dois meses depois, um dos edifícios estava em condições – ainda que precárias – de moradia; foi ali que no dia 4 de dezembro de 1920 se instalaram os seis primeiros educandos (CAPRILES, 1989, p.83).

Apesar de um início difícil, Makarenko estava convencido de que seus jovens eram resultantes da rejeição da família e da sociedade e isto poderia ser resolvido pela incorporação do trabalho socialmente útil, organizando a colônia numa interligação coletiva de responsabilidades, de forma que os educandos se sentiam parte da fundamentação do todo. De posse das necessidades de autogestão da colônia dividiu suas atividades docentes em dois períodos, metade do dia era dedicada à produção agrícola, ao cuidado de uma propriedade vizinha incorporada à colônia e à construção e manutenção dos edifícios escolares e de moradia, e a tarde ministrava suas aulas com ênfase na literatura.

O que de início, parecia uma forma de retirar os jovens infratores das ruas que incomodavam a sociedade em geral, com o tempo tornou-se uma pedagogia criada fora do espaço-escola. Pois o sistema correcional de menores foi transferido da administração judicial para o setor da educação, entusiasmando a criação de uma colônia com os princípios preconizados por Pistrak, da educação pelo trabalho, ao invés da punição dos reformatórios. É nesta pedagogia que Makarenko fundamenta seu interesse em formar um novo homem por meio de uma nova educação baseada nos preceitos coletivos.

Capriles (1970), ao analisar a vida de Makarenko, cita que hoje esta completamente claro que os êxitos e as possibilidades pedagógicas são determinadas pela qualidade do conteúdo ideológico de todo o sistema de educação, pelo nível alcançado na elaboração das metodologias e técnicas. Dentro do sistema de coletividade compreendia a necessidade de profissionais especializados:

Demonstra, também, uma preocupação com as necessidades da sociedade: a demanda de profissionais especializados. Um aspecto de extraordinária importância em nosso trabalho consiste em que ele deve ser

inquestionavelmente útil. Estamos obrigados a educar o cidadão que nossa sociedade necessita. Em ocasiões diversas a sociedade apresenta este imperativo com muita impaciência e exigência: necessitamos médicos, engenheiros, torneiros, técnicos etc. Devemos falar não somente sobre formação profissional da nova geração, senão também sobre a educação de um novo tipo de conduta, dos caracteres, traços e qualidades de personalidade que são necessários no Estado soviético. Os objetivos do trabalho executivo somente podem ser deduzidos pelas exigências que a sociedade apresenta. (MAKARENKO, apud CAPRILES, 1989, p. 95-96).

Segundo Capriles (1970), para Makarenko, não se pode educar um coletivo de crianças, se não há um coletivo de pedagogos que tenha os mesmos entendimentos e compromissos de educar. As equipes de educadores também precisam se solidificar entre jovens e velhos educadores para que não se torne um coletivo frágil. A busca de objetivos comuns é fundamental passando por vários estágios, comprometendo a responsabilidade de todos em prol de um coletivo, seja alunos e pedagogos. Cada um deve estar preocupado com o futuro de sua coletividade que é comandada por uma única pessoa na direção da coletividade escolar, capaz de ter todos os poderes para dirigir uma escola. Os outros pedagogos devem ter funções iguais e manter relações iguais dedicando se exclusivamente as atividades pedagógicas enquanto que o diretor é responsável pelas atividades administrativas.

A sistematização de Makarenko está baseada em experiências educativas concretas, da qual ele fez parte. Compreende o coletivo como um organismo social como o meio e o fim da educação. O coordenador da *Colônia Gorki* e da *Comuna Dzerjinski* realizou um trabalho de Formação com órfãos vítimas da guerra na União Soviética. Sobre os jovens, o mesmo argumenta que eles são cheios de vontade, de decisões, de resistência e energia, mas lhes falta talento. Salienta, contudo, que o processo de educação do homem novo acontece pela representação da luta individual no coletivo ressaltada na sua valorização, fisionomia e conquista de direitos. Defende a formação do coletivo humano integrado ao coletivo social. Todo o coletivo tem finalidades expressas pelos indivíduos fomentadas em seqüências de pequenas e grandes ações como a luta contra a fome, o frio, os inimigos. Makarenko (1989) garante que os homens sempre aprenderão a sentir alegria com as conquistas do coletivo, não alegrando se com suas vitórias pessoais, mas com as vitórias da humanidade.

Em 1925, a *Colônia Gorki* viveu o auge de suas realizações pedagógicas e econômicas, pois tinha uma fonte de renda autogestionária, com investimentos

diversificados, também no setor da pecuária (CAPRILES, 1989). Makarenko enquanto um representante da Pedagogia Socialista revela que a Revolução abriu um enorme campo de trabalho que permitiu partir do coletivo para formar uma personalidade humana livre, sem escravidão econômica. Segundo Capriles (1989), para o pedagogo socialista, o coletivo é um organismo vivo que possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência. Se isso não existir, não haverá coletivo, pois existirá uma simples multidão ou uma concentração de indivíduos. Além de disseminar a educação coletiva, também instituiu a presença feminina, enfatizada anteriormente por Krúpskaia, em seus coletivos de educandos.

Rossi destaca sobre o coletivismo de Makarenko que:

A gestão democrática não nasce do nada, mas da assunção pela coletividade de crianças, do controle sobre suas próprias vidas mediante o desenvolvimento de interesses coletivos fundamentais, que nem sempre cresceram “naturalmente”, a partir de uma convivência baseada na “lei das selvas” (ROSSI. 1982, p. 120).

A experiência da Colônia Gorki, retrata momentos em que Makarenko usou de uma postura mais autoritária com vistas à recuperação da democracia e da direção coletiva. Segundo Rossi (1982), a passagem de um momento autoritário para a democracia, participação e auto-organização são extremamente desafiadores e cheios de risco. Makarenko (1989) ressaltava que não estava sendo autoritário ao organizar uma escola, apenas prático e organizado, onde seu programa requeria princípios democráticos, autonomia dos departamentos e a eleição em assembléia geral do líder de cada departamento.

A convivência coletiva de Makarenko compreende que cada indivíduo assume tarefas e responsabilidades, agindo conforme normas disciplinares das quais é fiador. A disciplina é um elemento fundamental de formação e auto-organização para um homem diferente capaz de realizar a transformação social.

Para Pistrak e Makarenko a transformação social acontece pela consciëntização proporcionada pela educação que é implementada conforme as condições do povo. Como vemos nas suas experiências, Pistrak procurou instituir a pedagogia do Trabalho onde por ela levou educação aos trabalhadores. Com isso, Makarenko foi mais além e instituiu os coletivos de trabalho o que deu nome a sua educação comunitária que

priorizava o coletivo como forma de auto-gestão das populações despossuídas do direito a educação.

2.4 NOVAS INSPIRAÇÕES PARA PENSAR NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Leon Tolstói (1828-1910) foi um dos precursores do movimento escolanovista na Rússia ressaltando um tipo de formação libertária com inspiração em Jean-Jacques Rousseau, que enfatizava os aspectos anárquicos e espontaneístas. Segundo Rossi (1982), para Rousseau, a liberdade é parte da própria natureza humana e a verdadeira sociedade deve fazer tudo para preservá-la. A sociedade precisa criar condições de estimular a atividade natural para que possa ser trocada por uma liberdade convencional, cuja intensidade deve ser igual à da anterior. Enfim, enquanto que para alguns educadores como Proudhon que considera a liberdade como uma ação social, Rousseau a considera como uma ação natural (ROSSI, 1982).

Em fins da década de 1850, Tolstói abre uma pequena escola com o objetivo de torná-la um modelo. Nela, a liberdade das crianças deveria ser preservada, protegendo-as de coação, interrogatórios, notas, ou “intelectualismos”, como livros e cadernos. A Escola Nova chegou à Rússia sob os auspícios da idéia da escola do trabalho no sentido da “vida ativa” buscando em Dewey as referências da escola como “comunidade de trabalho”, expressão da “escola ativa”. Para a Pedagogia Socialista, as idéias de Makarenko inspiradas em Máximo Górkí e Leon Tolstói ajudaram para a formação de professores apoiados pela “teoria livre” de Rousseau. As vésperas da Revolução de 1917 começam a ser conhecidas pelos educadores russos as idéias dos escolanovistas Dewey, Freinet e Montessori que trazem um ar de contemporaneidade aos educadores progressistas da Rússia.

Foi Nadeja Krúpskaia, mulher culta, a qual dominava 3 idiomas que manifestou interesse pela “Escola Nova”. Ela estudou a influência desta na Inglaterra, França e Alemanha. Incorporada pelas idéias marxistas, entendia que o papel da educação se transforma em método científico fundado pela produção coletiva no trabalho e na autodeterminação conjunta. Krúpskaia acompanhava as várias mudanças que ocorriam na organização da instrução pública da União Soviética a partir da Revolução de Outubro de 1917:

La máquina realiza lo que antes hacía el hombre y su calificación no sirve para nada (...) En un país que se industrializa rápidamente, se necesita otra cosa, se necesita que los aprendices tengan una idea de la producción en su conjunto, conozcan en que dirección se desarrolla la técnica y sepan trabajar en cualquier máquina, es decir, que posean cultura general del trabajo y conozcan en general la materia. Quien ha adquirido una preparación de este tipo se adapta fácilmente a los cambios constantes de la técnica. Será un obrero calificado no al viejo estilo, sino al nuevo. (...) Todo ello no proporcionará a los alumnos una profesión determinada que quizás sea inútil el día de mañana, sino una vasta instrucción politécnica y hábitos generales que les permitirán llegar a la fábrica no como perritos ciegos en los que tropiezan todos, sino como obreros conscientes, hábiles, que solo necesitan un corto aprendizaje especial (KRUPSKAIA, s/d, p. 163-165).

O objetivo era de que todos os povos tivessem o direito de desenvolver seus saberes nas escolas por um caráter democrático de educação, tendo em vista que todas as pessoas que trabalhavam tiveram sua carga de trabalho reduzida para estudar e um salário garantido. Desta forma eram aproveitados os espaços coletivos de igrejas, clubes, casas e locais adequados nas fábricas para estudar. A fomentação do ensino politécnico era necessária e Krupskaja procurava se especializar nesta área por demanda de seu companheiro Lênin que via na Educação Integrada, uma educação voltada a atender às necessidades do processo de industrialização do país. Lênin compreendia que seu país vivia uma educação comunista que girava em torno da união da educação escolar com o trabalho produtivo e a necessidade de se formar um homem omnilateral¹⁶

Em 1920, começam a ser pesquisadas outras correntes pedagógicas não-soviéticas, entre elas o “método integral” proposto pela “escola progressiva” de John Dewey tendo como referência os livros “Escola e Sociedade” e “Democracia e Educação”. Mais tarde também se manifestou o interesse pela pedagogia de Freinet, um educador mais avançado da “Pedagogia de Esquerda” da Europa Ocidental. A curiosidade por este último foi despertada pelo seu conteúdo cooperativista e popular dos seus textos e das suas experiências pedagógicas.

Krúpskaia procurou tomar conhecimento sobre as obras de Dewey para transformar a educação num método científico de produção coletiva, fundamentado no trabalho e na autodeterminação coletiva de seus membros. A necessidade de uma

¹⁶ O conceito de omnilateralidade, cunhado primeiramente por Marx e depois por Gramsci, retoma a idéia de homem integral, já utilizada por Aristóteles, mas para este último, a educação é o desenvolvimento de potências ou potencialidades humanas preexistentes no homem, bastando apenas atualizá-las, colocá-las em ato. Para este pensamento, de acordo com uma concepção essencialista de homem, é esta a tarefa da educação: desenvolver no homem habilidades e competências inatas referentes a uma idéia absoluta, habitante numa realidade metafísica chamada de “Mundo das Idéias”.

educação que venha atender as especificidades do coletivo, acalentadas pela convivência e as necessidades que desta surgem repercute também na atuação dos educadores que se defrontam com as novas demandas. Para Dewey:

(...) cabe ao educador o dever de instituir o tipo de planejamento mais inteligente e, conseqüentemente, muito mais difícil. Deve ele estudar as capacidades e necessidades do grupo que tiver de educar e, ao mesmo tempo, dispor e ordenar as condições para que a matéria ou conteúdo das experiências seja tal que satisfaça aquelas necessidades e desenvolva aquelas capacidades (DEWEY, 1971, p. 54).

Em 1922, Makarenko decidiu sistematizar as suas experiências e socializá-las num relatório encaminhando ao Instituto Central de Organização da Instrução Pública, onde salientou a necessidade de codificação da nova ciência pedagógica, propondo as seguintes medidas para o desenvolvimento de uma pedagogia socialista:

1º Elaboração de um método científico de investigação pedagógica. Segundo os métodos atuais, a criança é o objetivo principal da investigação pedagógica. Acredito que este não é um princípio correto. A ciência pedagógica deve considerar o fato, o fenômeno pedagógico, como o objetivo final dessa investigação.

2º Aprofundar a atenção em relação à coletividade infantil como um todo orgânico. Para isto é necessário reestruturar toda a psicologia do trabalhador escolar.

3º Renunciar completamente a idéia de que para existir uma boa escola é necessário, antes de tudo, bons métodos para aplicar nas aulas. O que necessita para obter uma boa escola é um sistema cientificamente organizado, compreendendo todas as suas influências.

4º A psicologia não deve ser o fundamento da pedagogia e sim a continuação dela, e assim deve ser entendido o processo de realização da lei pedagógica.

5º A escola russa de trabalho tem que ser reestruturada completamente já que, na sua essência, é uma visão burguesa. A base fundamental da escola russa não deve partir da teoria “ocupação-trabalho”, senão da sua antítese dialética: “trabalho preocupação”. Somente a organização da escola como uma função econômica a tornará socialista (MAKARENKO, S/D apud CAPRILES, 1989, p. 91-92).

O escolanovismo também buscava na pedagogia socialista elementos para definir seus princípios. Segundo Dore Soares (2000), até 1912, os escolanovistas falavam em “escola do trabalho” depois passaram a utilizar o termo “escola ativa” como uma forma de contrapor o conceito socialista de escola, já que os princípios eram bastante parecidos. No entanto, o termo “trabalho” foi trocado por “atividade” o que foi de certa forma a incorporação da questão do trabalho produtivo à escola. O trabalho, na perspectiva de Dewey seria inclusive, uma forma de responder ao dilema do início do século XX, no âmbito da ciência, da distinção entre o sujeito e o objeto. Não existiria melhor forma para mediar a relação entre sujeito e objeto do que o “trabalho” que mais

tarde foi substituído pelo princípio de “atividade” como o significado de “inteligência em ação”, ou seja, a *atividade* representa a inteligência que reage aos problemas que lhes são apresentados.

A Educação Integrada de Makarenko, revela-se, inicialmente, pela própria configuração da instituição em que ele desenvolveu a sua pedagogia, que visava integrá-los na instituição; esta entendida como um grande coletivo, onde a vida, o trabalho e a educação eram indissociáveis. Essa perspectiva aproxima Makarenko do preceito escolanovista que defendia a criação de experiências educacionais, tais como: “mini-comunidades”, “sociedades em miniaturas” e “cooperativas escolares”. (DORE SOARES, 2000).

Segundo Capriles (1989), o educador John Dewey foi bastante discutido na União Soviética, assim como ele também analisou algumas experiências do país soviético. Além deste, também destaco a participação de Maria Montessori e Célestin Freinet como fortes expoentes do escolanovismo e que também dialogaram com a pedagogia socialista. A Escola Nova procurou despertar no âmbito do ensino, a valorização da cultura e dos valores dos alunos por meio de métodos “ativos” fundamentados na participação para despertar o interesse do aluno a fim de compartilhar ativamente da vida social. No âmbito estritamente pedagógico, a equipe teórica soviética, formada por Lênin, Pistrak, Krupskaja e Makarenko incorporam muitos elementos do escolanovismo, dentre eles a idéia de uma educação de aplicação prática, articulada às necessidades da sociedade da época.

A pedagogia ocidental proporcionou muitos saberes para revolucionar o ensino socialista, onde todos possam chegar à igualdade do saber, reabilitar o trabalho manual a abolir a fragmentação dos processos de trabalho. Porém, isto também provocou muitas críticas. Para Manacorda (1993, p. 296), isso não se apresenta como um problema, pois o “socialismo marxista é o antagonista e, ao mesmo tempo, o herdeiro de toda a tradição burguesa”, não rejeita, mas assume todas as conquistas, idéias e práticas da burguesia no campo da instrução: escola universal, laica, estatal, gratuita, bem como a compreensão dos aspectos literários, intelectual, moral, físico, industrial e cívico é ainda mais pessimista afirmando que há “identidade entre o capitalismo e o socialismo soviético, no tocante à função da escola: formar mão-de-obra” (MANACORDA, 1989, p. 130).

Verifica-se que tanto os educadores soviéticos quanto escolanovistas, ambos de correntes teóricas distintas, se aproximaram em muitas concepções de educação para fazer abordagens semelhantes ou iguais sobre alguns princípios pedagógicos que visam o desenvolvimento da educação, a que em diferentes contextos geográficos e políticos. Segundo Hobsbawm (1995), ainda que há divergências nas concepções do progresso da sociedade entre a União Soviética com Franceses e Americanos também houve aproximações presentes a partir da Primeira Guerra Mundial, quando da aliança entre os “Aliados”: Estados Unidos e União Soviética - além de França, Grã-Bretanha e China - para combaterem as Potências do Eixo”: Alemanha, Itália e Japão, na Segunda Guerra Mundial. A Segunda Guerra Mundial foi global, pois praticamente todos os Estados independentes do mundo se envolveram, quisessem ou não, embora as repúblicas da América Latina só participassem de forma mais nominal. As colônias das potências imperiais não tiveram escolha. Com exceção da futura República da Irlanda e de Suécia, Suíça, Portugal, Turquia e Espanha na Europa e talvez do Afeganistão fora da Europa, quase todo o globo foi beligerante ou ocupado e/ou as duas coisas juntas. Mesmo que a aliança destes países fosse para conquistar forças de combate aos países inimigos elas representam a aproximação de concepções diferentes num mesmo jargão combativo.

Neste capítulo verificamos que há uma preocupação constante com a educação, seja nos coletivos como alguns educadores utópicos salientaram; seja pelo princípio do trabalho com vistas à revolução como os educadores russos enfatizaram ou para uma educação libertária fundamentada na “Escola Ativa” ou “Escola Nova” da corrente norte-americana, francesa e italiana. Os utópicos procuravam denunciar as mazelas de seu tempo, caracterizadas inicialmente pelo feudalismo, passando pelo processo de transição do feudalismo ao capitalismo, marcado por grandes desigualdades sociais, se estendendo até a instituição do capitalismo, que mais tarde vem acarretar o que Marx chamou de “luta de classes”. A Revolução na Rússia expressa a grande insatisfação que a classe operária vivia na virada do século XIX, resultando na Revolução Bolchevique¹⁷ de 1917. Período marcado por grandes transformações na sociedade e que em seguida

¹⁷ Representou o processo derivado da ascensão das lutas operárias e camponesas ocorrido em fevereiro de 1917. Após a Revolução de Fevereiro, instalou-se uma dualidade de poderes - de um lado, o Estado Czarista, representando a classe dominante; de outro, os conselhos operários e de soldados, representando a população trabalhadora. Em outubro deste mesmo ano, estes últimos, assumem o poder estatal resultando na chamada "Revolução Bolchevique".

começam a se manifestar na educação, momento que os educadores socialistas começam a ressaltar uma educação com vistas a revolução. Pode-se perceber por meio deste capítulo a forte participação dos educadores soviéticos na elaboração de uma escola destinada à população pobre desprovida de educação. Período em que há também uma efervescência das idéias de uma “Escola Nova” no ocidente, que vem para abolir com a chamada “Escola Tradicional”. Idéias marcadas por um período do progresso da ciência e do conhecimento que caracterizou esta época, distinguida pelo fervor intelectual e fascínio pela mente humana, também marcado pela luz elétrica, rádio, telefone e cinema. As descobertas da ciência criavam expectativas imensuráveis para o futuro que vinha intervir nos ideários da educação.

No decorrer do próximo capítulo aprofundarei a participação dos trabalhos de John Dewey, Célestin Freinet e Maria Montessori contextualizando as contribuições norte-americana, italiana e francesa para o avanço da Escola Nova. Em seguida procuro relacionar suas influências na proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância. Pois, saliento que às práticas pedagógicas seguintes a este período estão fortemente influenciadas pelas idéias que negam a educação tradicional, procurando instituir o que Montessori no estudo de (MACHADO, 1980), chama de uma educação que visa à formação consciente e livre que pode fazer aparecer um homem novo para um mundo novo (grifo meu).

3. O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

(Guimarães Rosa)

Antes da Escola Nova, Comenius (1592-1670), conhecido no Brasil como “pai da pedagogia”, “primeiro pedagogo moderno” ou “inventor da didática”, ao inaugurar a *Didática Magna*¹⁸, dava início a escola moderna que visava uma “educação para todos”. Segundo Kulesza (1992), para Manacorda, Comenius representou o velho e o novo da pedagogia, foi um utopista e um sistematizador ao aprofundar o pensamento utópico acreditando que a educação é o fator principal para a melhoria das relações humanas. Porém, salienta que Comenius não foi um revolucionário, mas foi repleto de saudosismos medievais. Porém, suas idéias contribuíram para a sinalização do alargamento ao acesso a educação, sendo que até hoje a educação para todos não se da em sua completude. Mas, serviu para pensar a educação como processo de realização plena do ser humano, abrindo espaço para mulheres e deficientes terem acesso a educação, ou seja, bastava ser humano para ser encaminhado à escola. Para Comenius [sd] citado por Kulesza (1992):

Educar toda juventude de ambos os sexos, rica ou pobre, sem nenhuma exceção, não só para que possa aprender a arte de ler e escrever, mas também para que seja instruída em todas as coisas divinas e humanas que lhe possam ser úteis e proveitosos tanto na vida presente quanto na futura (COMENIUS, S/D apud KULESZA, 1992, p. 91).

Desde 1638, quando Comenius lança a *Didática Magna* até o fim do século XVIII, não houve outras menções sobre novas teorias de educação. Foi quando Rousseau (1789) divulgou os ideais da Revolução Francesa: igualdade – fraternidade – liberdade e que seriam atingidas por meio da educação para a ascensão social de todos (LEFEBVRE, 1989). Esses são princípios que nunca foram atingidos na sua totalidade, mas ajudaram a demonstrar que a educação pode ser propagadora de mudanças na sociedade pela ascensão do conhecimento. A Revolução Francesa aconteceu no período de 1789 a 1799 e fez parte das maiores revoluções da história da humanidade. Foi

¹⁸ Representou uma nova concepção de ação pedagógica, onde não se tratava mais somente ensinar princípios a nobres, mas a partir daí universalizar o acesso do conhecimento para todos os indivíduos.

considerado o acontecimento que deu início à Idade Contemporânea quando aboliu a servidão e os direitos feudais.

Na obra de Rossi (1981), contata-se a contribuição de vários educadores, entre os quais destaco Babeuf que ao procurar educar sozinho seus filhos formula alguns princípios pedagógicos socialistas. Para Cabet, toda a escola é espaço de educação e politização do povo. Owen atribuiu importância aos trabalhos manuais com vistas no trabalho produtivo para poder relacioná-lo com os problemas sociais da população. Em Proudhon, verifica-se que sob a perspectiva capitalista não era possível existir educação popular e democracia, pois a pobreza era um dos principais obstáculos.

Marx e Engles (2001) anunciaram os princípios de uma educação pública socialista, desenvolvida também mais tarde por Pistrak, Makarenko e Krupskaja. O trabalho de Pistrak (2000) coincidiu com a Revolução Russa e demonstrou a preocupação do educador com os métodos escolares vinculados aos trabalhos manuais. Para o educador, o aluno não precisa ir a fábrica para trabalhar, mas para poder compreender a totalidade do trabalho. Makarenko (1989) procurou defender uma proposta de educação coletiva com princípios democráticos em que o coletivo era prioritário em relação ao individual. O educador ainda menciona que onde existe coletividade, o educador pode desaparecer, pois é pelo coletivo que se molda a convivência humana. Em Capriles (1989), verifica-se que para Krupskaja, a escola neutra é um espaço onde não há questionamento, aluno e professor estão distantes um do outro. Esta relação preocupou os educadores socialistas que não menosprezaram conquistas como a da Escola Nova. Tanto o socialismo como o liberalismo trocaram concepções enérgicas de educação capaz de elucidar toda uma nova pedagogia que se disseminou por todos os continentes nas décadas seguintes, ainda que sob uma política de Estado diferenciada. Uma educação integral ou integrada, politécnica expressa na educação pelo trabalho era o foco tanto dos socialistas quanto dos liberais.

A Escola Nova surge no final do século XIX, resultante de um descontentamento com as práticas pedagógicas da Escola Tradicional. É a crítica a esta “que impõem padrões, métodos de estudo e métodos criados por adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade”¹⁹. Para Dewey (1971), o abismo

¹⁹ DEWEY, 1971, p. 05.

entre o saber amadurecido dos adultos e a experiência do jovem é tão amplo que impede uma participação mais ativa dos alunos naquilo que é ensinado. Aprender significa adquirir o que já está sendo incorporado nos livros e na mente dos mais velhos, e isto se opõe a atividade livre e a aprender por experiência. O ambiente escolar deve permitir a troca de experiências entre seus membros, a participação e a emissão de opiniões com liberdade e o envolvimento de todo grupo, a fim de que este processo seja enriquecedor para a instituição escolar; toda comunidade nela inserida e todas as instituições que com ela se relacionam de alguma forma.

A propagação da Escola Nova trouxe grandes reflexos para a educação do mundo inteiro, pois ela conseguiu demonstrar a insatisfação e ineficiência da Escola Tradicional, proporcionando um olhar ampliado sobre os horizontes da educação. Diferente da Escola Tradicional, o escolanovismo levou em conta as indicações teóricas provindas de experiências distintas para a vida real, enquanto que os conteúdos da Escola Tradicional eram bastante homogêneos e não estavam ligados a resolução das situações do cotidiano, mas davam-se de forma dispersa e inconcisa. Para Gadotti (1996, p.143), “a Escola Nova foi reverente na sua crítica a Escola Tradicional, afirmando que esta substituiu a alegria de viver pela inquietude ou as risadas pelo silêncio”. Uma escola que foi ambientada por Dewey pela experiência concreta de vida onde a educação é processo e não produto.

O paidocentrismo²⁰ foi marca da “escola ativa” ou “escola nova”. Uma educação voltada para a criança, fez desabrochar diversos métodos educacionais, como o “Método de Projetos” de Kilpatrick²¹, dos “Centros de Interesses” de Decroly²², o “Método Montessoriano” de Montessori²³, o “Método da Observação” de Piaget²⁴, o “Método de Trabalho por Equipe” de Cousinet²⁵. Os métodos da Escola Nova aperfeiçoaram as técnicas escolares e trouxeram as salas de aula o rádio, o cinema, a

²⁰ A centralidade está voltada ao aluno.

²¹ Os projetos poderiam ser manuais como construções, descobertas como excursões, competição como jogos e comunicação como contação de histórias.

²² Os centros representam a família, o universo, o mundo vegetal, o mundo animal e outros fatores que vinham para influenciar os interesses das crianças.

²³ Preveu a construção de uma vasta construção de jogos e materiais pedagógicos.

²⁴ O educador salienta a importância de uma pedagogia experimental para verificar a real organização da criança.

²⁵ O educador sugeriu que o mobiliário escolar fosse despregado para que os alunos pudessem ficar um de frente para o outro.

televisão, o computador e outros instrumentos capazes de resignificar os conhecimentos trabalhados pela escola.

Foram inúmeras as influências do pensamento pedagógico escolanovista sobre a educação. As “classes nouvelles” francesas que surgiram no Brasil na década de 60, os “ginásios vocacionais”, os colégios de aplicação das universidades, as escolas piloto, escolas livres comunitárias, escolas de trabalho, escolas não-diretivas. Além de outras iniciativas como esta pesquisa procurou situar, isto é, a chegada da Pedagogia da Alternância no Brasil podem ser firmadas como ações resultantes da propagação das novas idéias de educação como ações resultantes do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

A Escola Nova veio para servir uma outra educação, não mais aquela pautada no saber do professor. Ao realizar um aprofundamento sobre as diferenças entre a Educação Tradicional e a Educação Nova verificam-se alguns contrastes como: a imposição que se opõem entre a expressão e a individualidade; a disciplina e a atividade livre. O aprender por livros e professores a aprender por experiências; o exercício, o treino e as técnicas isoladas às necessidades vitais do aluno; a preparação por um futuro remoto ao aproveitamento das oportunidades do presente. Os conhecimentos estáticos ao contato com o mundo em mudança são contrastes que dicotomizam a Escola Tradicional e a Escola Nova.

Como outros influentes da Escola Nova podemos citar os trabalhos de Kilpatrick, Claparède, Ferrière e Freinet. Este último se destaca por defender, a educação por um processo natural realizado no campo, longe das cidades. Por outro lado, seu trabalho recebe críticas ao priorizar a formação num espaço desprovido de problemas e preocupações e que para alguns críticos, esta prática: “nega a criança sobre a consciência de classe”.

A Escola Nova ganhou em Dewey um importante pensador, sistematizador e divulgador desta nova proposta de educação que começava a se intensificar a partir do início do século XX. Para ele, a educação deveria estar ligada a comunidade, aos seus problemas e a sua vida, propondo com isso, um sistema escolar descentralizado com vistas à democracia da escola. Dewey, enquanto um catedrático norte-americano procurou dar ênfase à integração das atividades escolares junto às práticas cotidianas. Como filósofo procurava desmistificar a filosofia pela educação e desta forma, foi

considerado um forte representante do pragmatismo²⁶, ao prezar o critério da verdade e da sua utilidade.

Em fins do século XIX começa a se pensar em outras formas de educação, priorizando aquelas práticas que procuram reunir os alunos por grupos de trabalho conforme as áreas de interesse decorrentes das atividades livres. A aprendizagem passa a ser espontânea e o professor faz então o papel de orientador e estimulador, deixando de ser a figura principal da escola. A educação passa a estar voltada para o coletivo e reconhecida como direito de todos, tornando mais vigentes as idéias levantadas por Comenius.

O escolanovismo influenciou a psicologia funcionalista de Claparède, a fenomenologia de Freinet, a escola popular de Freire, a educação compensatória, a educação tecnicista e por fim procuramos trazer algumas influências sobre a Pedagogia da Alternância. Embora, havendo divergências entre estas tendências pedagógicas, todas elas colocam em evidência que a educação deve estar voltada aos interesses da população para se tornar motivadora.

A Escola Nova aponta para a importância do comprometimento dos educadores na organização do espaço escolar que compõe um ambiente todo especial por haver vida comunitária levando em conta que a educação é um processo social. E, “a escola é simplesmente aquela forma de vida em comunidade na qual estão concentrados todos os meios mais eficazes para levar a criança a participar dos recursos herdados da raça e utilizar suas próprias capacidades para fins sociais” (EDMAN, 1960, p.06). Para a Escola Nova, a educação precisa ser pensada a partir da atividade associadas. Por isso, questiona as atividades isoladas da educação tradicional, enfatizando que estas contrariam o próprio objetivo na medida em que não fornecem o sentido social das suas aptidões, materiais e recursos que somente são adquiridos em atividades conjuntas.

²⁶ Termo de origem grega – pragmata – que significa ação, ato, afazer. O pragmatismo de Dewey compreende os conceitos como instrumentos - de significação ou para estabelecer relações de continuidade entre meio e fim - que o pensamento utiliza na investigação de uma situação problemática inicialmente em uma situação resolvida, harmoniosa, que garanta a permanente adaptação do indivíduo ao meio disponibilizando sua sobrevivência.

²⁶ É assinado por Fernando de Azevedo (redator), Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Paschoal Lemme, entre outros.

Para Kilpatrick²⁷ (1978), as transformações que ocorrem na sociedade vêm modificando a vida e o cotidiano das famílias. São mudanças culturais e econômicas, que ocorrem através dos tempos e espaços, alterando também a vida social e escolar. Os sistemas educacionais até então, desempenhavam um papel complementar na formação do cidadão. Eles tinham como função adicionar certos conhecimentos e habilidades para a vida em sociedade e para a inserção no mercado de trabalho. Com as novas mudanças, exigidas pela vida moderna, verifica-se a necessidade das escolas especializarem o cidadão para o novo modelo social. As escolas tradicionais visavam à formação segundo esse modelo social, mas para o autor, essas escolas não têm preparado as crianças para o futuro desconhecido que terão que enfrentar na vida adulta, como também, têm desprezado os problemas relacionados a seu cotidiano, ensinando matérias meramente convencionais, devido à pouca plasticidade de suas teorias educacionais que dificilmente se ajustam às exigências reais rotineiras do presente e as novas situações.

Kilpatrick (1978) menciona que é somente quando a escola for posta em harmonia com a realidade vivida de seus alunos que poderá viver melhor. “A escola, agora em vias de realização é o lugar onde se deve viver o verdadeiro viver” (1978 p. 48). Porém, não só as escolas devem adaptar-se às mudanças da vida social, como também e principalmente, as teorias básicas de educação. O autor norte-americano sinaliza a necessidade da compreensão de novas teorias de educação a fim de que dêem conta das novas demandas de educação, pois ao mesmo tempo em que cita a educação tradicional como uma escola desgastada, também aponta como alternativa o ensino por projetos que busca relacionar o real com as práticas escolares, ampliando o pensamento baseado nas experiências e nos métodos criativos e ativos centrados nos alunos.

Em relação à influência da Escola Nova sobre a Pedagogia da Alternância, verifico no trabalho de Gimonet (2007) que o autor destaca como notas complementares alguns autores do escolanovismo da década de 1930 para contestar os tradicionais meios de educação:

“Vocês pensam que suas aulas são indispensáveis. Elas lhe dão majestade. Só a observação e a experiência são formadoras. O resto todo é só ilusão”²⁸. [...]

²⁷ Realizou alguns trabalhos em parceria com Dewey, também lançou o livro “Educação para uma civilização em mudança” que liderou o ranking dos mais difundidos, no meio acadêmico no Brasil, entre 1927 a 1979, com a marca de 74.000 exemplares. (Revista Eletrônica. **Trabalho e Educação em Perspectiva**. Nº 2. NETE – Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação da FaE-UFMG. Abril/2006).

²⁸ FREINET, 1968. Apud GIMONET, 2007.

“De uma aula magistral não fica quase nada após oito dias, e, após quinze dias, não fica nada mesmo. É recitando, lendo e copiando que a criança memoriza enfim alguma coisa”²⁹. [...] “Uma noção só tem valor e se vale a pena assimilá-la se pode ser utilizada... Saber algo não é possuir, mas utilizar”³⁰. [...] “Se a educação quer atingir suas finalidades, de um lado em relação à criança, de outro lado em relação à sociedade, deve ser baseada sobre a experiência atual e vital de alguém”³¹.

Estas passagens citadas como notas complementares no livro de Gimonet (2007) “Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAS” afirmam que a Pedagogia da Alternância está relacionada à Escola Nova por meio do seu viés teórico. E o autor muito bem enfatiza, ao mencioná-los como referenciais para evidenciar as concepções pedagógicas da Pedagogia da Alternância desenvolvida pelas CEFFAs. Desta forma, busco em três vertentes da Escola Nova suas influências na elaboração da proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância que são: a influência francesa de Celestin Freinet; a influência italiana de Maria Montessori e a influência norte-americana de John Dewey.

3.1 DEWEY E A EDUCAÇÃO LIBERAL

Dewey³² (1859-1952), após se doutorar em 1882 com a tese sobre a psicologia de Kant, passou a se interessar pelos problemas práticos a partir de pensamento filosófico de Emanuel Kant. Desta forma, ingressou para a Universidade de Chicago em 1894, onde se aproximou dos problemas sociais e econômicos daquele contexto causados pela urbanização, pelo avanço tecnológico e pelo aumento de imigrantes em seu país, passando a ter contato direto com operários, sindicalistas e políticos de esquerda. Preocupado com as questões sociais e entre elas a escola, resolveu,

²⁹ ALAIN, 1961. Apud, Ibidem.

³⁰ COUSINET, 1949. Apud, Ibidem.

³¹ DEWEY, 1947. Apud, Ibidem.

³² John Dewey foi considerado um propagador do pragmatismo, influenciando fortemente o sistema educacional com as idéias da Escola Nova na América. Para Edman (1955), é surpreendente que não só os adeptos, mas alguns severos críticos de Dewey atestaram a extraordinária influência que seu pensamento exerceu na América, seja diretamente na educação, indiretamente em toda tradição liberal da política, da jurisprudência, e mesmo entre os escritores e artistas, principalmente pela sua atuação educacional.

juntamente com um grupo de amigos, criar na própria universidade uma Escola Elementar – conhecida também como escola-laboratório³³.

O educador norte-americano buscou em seus estudos aproximar a filosofia com a pedagogia e a psicologia; e foi evidenciado como um grande expoente do escolanovismo ao trazer à tona toda uma nova forma de compreender a educação aproximando essas três áreas do conhecimento e aproveitando algumas contribuições da Pedagogia Socialista. Passados dez anos da Revolução na União Soviética, o educador visitou-a apesar da diferente organização política e econômica dos Estados Unidos, e procurou conhecer as várias idéias de transformação social e educacional dos soviéticos.

Dewey (1979) vê na sociedade uma divisão permanente entre pessoas que procuram contemplar a vida e outras que vivem em função do trabalho. Essa é uma divisão expressa já na Antiguidade Grega onde a vida humana em sua plenitude era privilégio de poucos, à custa dos resultados do trabalho de uma maioria. Essa divisão resultou em um sistema de educação dualista. Para o primeiro grupo de pessoas, uma educação que servia para uma vida auto-suficiente de lazeres, dedicados ao saber pelo saber (característica da escola erudita). Para o segundo grupo de pessoas, uma educação para a preparação utilitária e prática, voltada para as ocupações, desprovida de conteúdo intelectual ou estético. Representava uma separação entre “a íntima atividade mental e a ação física externa” (DEWEY, 1979, p. 286).

A proposta de uma Educação Integral em Dewey também contempla a integração desses dois aspectos: a “cultura e a utilidade”, sendo que “o problema da educação em uma sociedade democrática é acabar com esse dualismo e organizar um curso de estudos que torne a reflexão para todos, um guia no livre exercício da atividade prática” (DEWEY, 1979, p. 286-287). Se a divisão entre aqueles que trabalhavam e aqueles que viviam plenamente havia resultado numa educação dualista, a tarefa da educação é de realizar o inverso, contribuindo para a unificação da própria sociedade, “uma educação que unificasse a atitude mental dos membros da sociedade contribuiria muito para unificar a própria sociedade” (DEWEY, 1979, p. 286).

O pensamento pedagógico deweyniano foi difundido pelo mundo inteiro na perspectiva de uma sociedade democrática em tempos de industrialização, difusão da

³³ Modelo esse que mais tarde chegou ao Brasil por Anísio Teixeira, quando o mesmo desenhou a proposta da Universidade do Distrito Federal - DF.

ciência e o advento da sociedade de massa. Antes de pedagogo, foi filósofo e, alimentado pelo evolucionismo e pelo hegelianismo, “elabora uma filosofia centralizada na noção de experiência, desenvolvendo-a no sentido dinâmico e aberto, mas também segundo perspectivas organicistas” (CAMBI, 1999, p. 547). A filosofia de Dewey é articulada pelo sujeito e natureza que se constrói e reconstrói numa interrelação de equilíbrio e harmonia entre ambos. Cambi (1999), ao estudar a filosofia de Dewey, sintetiza que desta forma o homem interage na natureza por meio da experiência elaborada pelo uso da lógica definida como “teoria da pesquisa”, caracterizada pelo método científico e pela experimentação, generalização, hipótese e verificação. Para o educador norte americano, este método leva em conta todos os comportamentos intelectuais como ciência, ética, política, até a arte e imaginação.

Dewey (1971) foi, para sua época, bastante ousado ao defender a utilização dos métodos e atitudes experimentais na investigação filosófica e na didática. Porém, isto também se deve à influência que teve do evolucionismo das ciências naturais e do positivismo das ciências humanas. Com isso, contribuiu fortemente para a educação pela sistemática de projetos que poderiam perdurar durante algum tempo do ano escolar ou o ano inteiro. Estes projetos precisavam partir do interesse do aluno e da comunidade envolvendo trabalhos manuais e intelectuais conjuntamente, também envolvendo pessoas da comunidade escolar e de fora dela. Enfim, todas as disciplinas se voltavam para resolver problemas da realidade do aluno sistematizados em projetos.

Inspirado na experiência, o educador criou uma espécie de escola laboratório para contrapor com a proposta educacional da escola tradicional. Neste espaço, cada criança tinha suas responsabilidades com o trabalho e na medida em que dividia o trabalho, desenvolvia o espírito de cooperação e sob esta forma a ordem e a disciplina prosperava. Toda a prática de Dewey (1971) é desenvolvida sob a contextualização do experimento como principal fonte de conhecimento, onde a sua veracidade se apresenta na relação observada entre o que se experimenta e o que resulta. Para o educador, as primeiras atividades escolares precisam se originar das atividades desenvolvidas na casa e na comunidade das crianças. A escola significa um prolongamento simplificado e ordenado da vida social e que propiciava facilidade à criança na passagem da casa para a escola. Pois ela estará desempenhando atividades tais e quais desempenha na família e em outros espaços por onde circula.

Para Dewey (1971), a experiência é um conceito fundamental, para a qual o educador formulou o conceito de “continuum experimental”, que significa a forma da criança apreender o conhecimento que se produz nas relações comunitárias da escola. O “Método Dewey” consiste em formular uma hipótese para a solução de um problema, para depois experimentar a hipótese a fim de ver o que acontece. E salienta que a veracidade do conhecimento pela experiência esta na observação do seu processo e no que ele resulta. Sobre o progresso da ciência na sociedade, o mesmo salienta que pelo método da experimentação é possível dirigir o homem para uma nova religiosidade, humanista e laica capaz de unificar todos os valores centralizando a justiça, o amor e a verdade. São elementos capazes de imprimir novos valores que lancem o desenvolvimento social pelo incremento de comportamentos inteligentes nos indivíduos.

Dewey (1971) destaca o conceito de “Continuum Experimental”, comparando-o ao hábito biológico, quando a experiência é capaz de modificar quem a faz e por ela passa e modifica as experiências subsequentes. Enfim, conclui-se que toda a experiência toma algo da experiência passada e modifica as seguintes. A continuidade é subentendida aqui como o crescimento no sentido do desenvolvimento físico, intelectual e moral. No entanto, o crescimento precisa estar direcionado para um fim. A maturidade de um adulto educador permite avaliar cada experiência e se esta for plausível para o educando. No entanto, a experiência não se processa tão somente dentro da pessoa, pois ela influi na formação de atitudes, desejos e propósitos.

Em relação à organização do currículo, Dewey (1971) recomenda que tudo aquilo que pode ser chamado de estudo seja - aritmética, história, geografia ou ciências naturais - deve derivar de matérias que se encontram na experiência da vida comum. Achar o conteúdo na experiência é o primeiro passo para depois poder selecionar e organizar objetivando a aproximação gradual da matéria com a pessoa habilitada e amadurecida.

Para Cambi (1999), a pedagogia de Dewey tornou-se um modelo-guia para o movimento da “escola ativa” que desde o fim do século XIX até os anos 30 teve, tanto na Europa como na América, um vasto florescimento de iniciativas teóricas e práticas que enfatizavam a valorização da criança, colocando-a no centro de toda iniciativa didática opondo-se as características de autoritarismo e intelectualismo da escola

tradicional. Para Dewey, a escola não está inerte à transformação social com vistas ao progresso.

Ela deve ‘tornar-se uma comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária’, mediante um contato mais estreito com o ambiente e com a realidade social do trabalho. (...) Na escola deverão ser construídos laboratórios de vários tipos que conjugam as atividades familiares, como cozinhar, que podem introduzir no âmbito escolar motivações mais concretas para o aprendizado de várias matérias e uma consciência precisa de sua utilidade (CAMBI, 1999, p. 550) (aspas do autor).

Para Cambi (1999), o ativismo pedagógico de Dewey, corresponde às atividades desenvolvidas na escola-laboratório que propicia o desenvolvimento das crianças por iniciativa ligadas às necessidades físicas, intelectuais e sociais que constituem a motivação para a sua aprendizagem. Desta forma a escola precisa abrir-se para a comunidade, os valores e as atividades

A leitura, assim como a escrita, a poesia, a ciência e a história eram instrumentos que as crianças precisavam aprender a manusear, da mesma forma que o jardineiro manuseia e pá e a enxada. As experiências de escola laboratório da Escola Nova estavam ancoradas num espírito de comunidade, onde a criança tinha sua parte do trabalho, que era dividido e motivava o espírito de cooperação mútua e o sentimento de trabalhar de maneira positiva pela comunidade, desenvolvendo um espírito de ordem e disciplina na medida em que as crianças aferiam um respeito pelas atividades que desenvolviam em prol da vida comunitária.

Dewey (1970, p. 64), como um pensador liberal³⁴, sustenta a tese de que “o primeiro objeto de um renascente liberalismo é a educação” com forças a ajudar na formação do hábito da mente e do caráter, de padrões morais e intelectuais de acordo com os atuais acontecimentos:

A tarefa educacional não pode ser realizada trabalhando apenas a mente humana, sem que efetue mudança real nas instituições. A idéia de que disposições e atitudes podem ser alteradas por meio apenas “morais”, concebidos estes como algo que se passa inteiramente no interior das pessoas, é ela própria um desses velhos modelos que tem de ser mudado. Pensamento, desejo e propósito resultam de uma interação entre a pessoa e as condições ambientais, num permanente dar e receber (DEWEY, 1970, p. 65).

³⁴ O autor pontua que, se o liberalismo inicialmente consistia na ação econômica isolada e competitiva dos indivíduos para o bem estar social, precisa agora reverter esta perspectiva e compreender que a economia socializada é o meio para o livre desenvolvimento do indivíduo.

Defensor de uma educação liberal, o educador salienta que, “as idéias de liberdade, de individualidade e de inteligência livre tem valor duradouro, mais necessário hoje do que nunca” (DEWEY, 1970, p. 53). O liberalismo precisa afirmar esses valores, de modo a mostrar sua importância intelectual e prática, em face das atuais forças e necessidades. O capitalismo vigente é apontado como produtor de desigualdades: “a presente organização industrial da sociedade é, como toda sociedade que haja existido, cheia de iniquidades” (DEWEY, 1979, p. 130). O filósofo, não menciona muito sobre o papel do Estado, talvez pela grande descentralização da autoridade educacional nos Estados Unidos, onde vivia, quando o poder de decisão sobre o funcionamento da escola está a nível local. Entretanto, compreende que a questão das desigualdades poderá ser resolvida pela filosofia da democratização³⁵. Diferente de um estado totalitário, Dewey acreditava que a democratização era o caminho e que a humanidade está a mercê de novos métodos que é o da ciência experimental e cooperativa.

O autor também é defensor de uma educação integral e contínua que precisa estar presente para instigar a mudança nas instituições, mostrando que a inteligência é um bem social capaz de mudanças. Entretanto, é preciso ir até a natureza da inteligência em sua origem, seu desenvolvimento, no seu uso e suas conseqüências, e cita como exemplo: o mecânico de capacidade nativa comum que é inteligente nas questões de seu ofício, que viveu num ambiente em que a inteligência acumulada de uma multidão de indivíduos em cooperação está encarnada e, usando a sua capacidade nativa, incorporou alguns aspectos desta inteligência para si próprio (DEWEY, 1970).

Dewey (1970) afirma que, Marx e os marxistas que vieram depois dele para substituir os socialistas utópicos, omitem tudo que vem da natureza humana, salvo quando é determinado pelas forças de produção. Pois para o educador liberal, diferente do socialismo, os seres humanos em sociedade não têm propriedade senão aquelas que são derivadas das leis da natureza do homem individual. E, cita que:

Não podemos continuar com a idéia de que a natureza humana, quando deixada a si mesmo, quando libertada de restrições arbitrárias exteriores, tenderá a reproduzir instituições democráticas que funcionem com êxito. (...)

³⁵ A democracia compreendida como ato das nossas próprias atitudes na resolução de conflitos que pode ser conquistado pela consulta, persuasão, negociação, comunicação, inteligência cooperativa para fazer a própria política, a educação e a cultura em geral, como servidoras e manifestadoras das idéias democrática.

Temos de ver que democracia significa a crença de que deve prevalecer a cultura humanista: devemos ser francos e claros em nosso reconhecimento de que a proposição é uma proposição moral, como qualquer idéia referente a dever ser. (DEWEY. 1970, p. 212).

O autor ainda salienta que o marxismo requer um despertar ousado para o significado da natureza humana em relação ao desenvolvimento dos aspectos culturais como ciência, arte, educação, moral e religião, além dos aspectos políticos e econômicos que já vem atendendo.

Se por um lado, liberais e socialistas se aproximam no diálogo sobre a escola do trabalho, essa mesma interlocução é travada em relação aos fins. Pois ao mesmo tempo que a pedagogia socialista pautada numa concepção marxista vê no conceitos de luta de classes o processo revolucionário de transformação, o escolanovismo compreende que a “força ativa” de transformação social é o método científico e a aplicação tecnológica como meios de propagar o fim da educação para a sociedade. Entretanto, Dewey admite a existência da luta de classes e de interesses conflitantes:

A sociedade é marcada por conflito e fricção de interesses; interesses podem, com alguma distensão e mais consolidação, servir para definir classes. Pode-se também admitir que o conflito entre elas, sob certas condições, operou como estímulo para o progresso social; podia-se mesmo admitir que uma sociedade em que não houvesse oposição de interesses mergulharia em uma condição de desesperançada letargia (DEWEY, 1970, p. 177).

Para o autor a diferença de classes é visível, mas não vê na luta de classes a forma de trazer a harmonia para a sociedade, pois segundo o educador, o uso da força limitaria ou subordinaria o uso da inteligência e que não confere com seus acordos liberais. Em desacordo com as forças brutais como as domina, prefere dizer que a medida da civilização está no grau em que o método da inteligência cooperativa substitui o método do conflito bruto (DEWEY, 1970).

O educador norte-americano é reconhecido principalmente por sua contribuição crítica a superação da escola tradicional. Para ele a escola era uma máquina que forma homens tão somente para o futuro e desconsidera a criança de agora. Educador e filósofo oriundo de um país onde o capitalismo revolucionava as técnicas produtivas, reconhecia que ninguém poderia ser educado se não entendesse os novos padrões sociais de educação impostos pela industrialização. Desta forma também vê no trabalho um modo de transformação da sociedade. Entre suas idéias trouxe contribuições como a autogestão dos estudantes. Diferente da escola tradicional, os

alunos não precisavam seguir seu mestre, mas auxiliados pelos educadores, por si só podiam se autogovernar.

Para Dewey (1971), trabalhar pela educação nova requer compromisso em compreender o significado da experiência educativa e isto requer compromisso com a educação e a quem ela se destina. O educador necessita estar coeso de suas atribuições enquanto educador comprometido com uma nova educação, sendo conhecedor da realidade em que seus educandos vivem. Consta-se que as mudanças e os novos olhares que a Escola Nova trouxe para a educação também se refletem no trabalho realizado pelos professores.

As mudanças que ocorrem passam a não exigir tão somente uma mudança na escolha dos critérios do professor. Mas, na medida em que o professor passa a optar por escolher conteúdos que partam da experiência das crianças, novas relações se estabelecem. Na Escola Nova, o aluno é colocado no centro do processo de aprendizagem e o professor tende a se ajustar às suas necessidades. “Mestre não é aquele que possui mais saber, mas aquele que é pedagogo, bem como conselheiro, facilitador, acompanhante/tutor e docente, quando necessário”³⁶. Para Dewey, o sentido etimológico da palavra educação refere-se ao processo de dirigir, conduzir, elevar. Consta-se de um processo formador e modelador, cujo resultado emite em: “modelar os seres na forma desejada de atividade social” (1979, p.11). Em relação à condução das atividades de ensino, o autor cita que:

A função dos educadores é organizar as condições de expressão dos interesses práticos, de tal modo que se desperte o desenvolvimento daquelas fases intelectuais da atividade, e, por esse meio, se prepare a transição gradual para o tipo de atividade teórica. (...) Sempre que o trabalho com instrumentos – de jardinagem, de cozinha – for inteligentemente conduzido, será relativamente fácil transferir o interesse do plano prático para o da experimentação criadora. Neste caso, passamos a interessar-nos pelos problemas como problemas, e por pesquisa e aprendizagem como instrumentos para resolve-los – o que define o interesse distintamente intelectual (1959, p. 154).

Em relação ao papel do educador, Dewey salienta que, o professor precisa proporcionar situações significativas na qual origine a atividade do aprendiz, onde se faça valer as idéias, significações, relações percebidas. No entanto, isto não quer dizer que o professor fique de lado, somente como espectador, mas de ver se o aluno reproduz

³⁶ GIMONET. op. cit., 111.

o ensinado pela participação nas atividades. “o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução tenha menos consciência possível de seu papel (DEWEY. 1979, p. 176).

Enquanto que na Escola Tradicional, Herbart preparou “cinco passos” de ensino, Dewey preparou na Escola Nova “cinco passos” para o funcionamento do raciocínio indutivo, que se dá pela tomada de consciência do problema, análise de elementos e coleta de informações – hipóteses, sugestões, experimentações. Percebe-se que a Escola Nova se apresentou na forma de um pensamento educacional completo, na medida em que se cumpria como uma política educacional, uma teoria da educação de organização escolar e metodologia própria. Enquanto que a Escola Tradicional nunca contou com uma ação vinda diretamente da sociedade política. Pois sempre contou com a prática educacional cotidiana, fosse desenvolvida pelas escolas ou por seus preceptores.

Dewey (1971) critica a Educação Tradicional, em função da sala de aula comum, dos horários, das classificações, dos exames, onde a escola torna-se radicalmente um lugar diferente de todas as outras formas de organização social. Esta instituição tem o fim de preparar o jovem para as futuras responsabilidades e o sucesso na vida através de corpos organizados e habilitados pelo comportamento de docilidade, receptividade e obediência. E aos professores, cabe fazer a habilitação às boas normas de conduta.

Na obra *Experiência e Natureza*, Dewey faz um estudo mais aprofundado sobre a relação entre experiência e natureza, citando que ambos os termos estão interligados pelo princípio da continuidade. Para o autor, é pela experiência que o ser humano tem a possibilidade de adentrar no coração da natureza. Contudo, a experiência está ligada à história, à vida e à cultura³⁷. Em grande parte de seus escritos, Dewey menciona que a Educação é Vida. O autor se pauta no método empírico, onde toma a experiência como base para a filosofia:

[...] o método empírico indica quando, onde e como se chegou às coisas que são objeto de uma determinada descrição. Ele põe diante dos demais um mapa do caminho pelo qual se viajou; em consequência, os demais podem se

³⁷ Define por cultura um todo complexo, dinâmico, diversificado e diferenciado nas formas da religião, magia, direito, moral, arte, ciência, filosofia, política, linguagem, família, etc.

quiserem repetir a viagem pelo caminho para examinar as paisagens por si mesmas. Assim, os descobrimentos de uns podem ser retificados e ampliados pelos descobrimentos dos demais com todas as garantias humanas possíveis de confirmação, ampliação ou retificação. A adoção do método empírico aporta, assim, à reflexão filosófica algo desta tendência cooperativa em direção ao consenso que caracteriza a investigação dentro das ciências. (DEWEY. 1971, p. 29-30).

Dewey e Kilpatrick (1978), escreveram em conjunto o livro *Educação para uma civilização em mudança*, onde situam que, “Nossa civilização em mudança está formulando, de modo claro, novas exigências à educação, exigências essas de enorme importância”. Contudo esclarece que:

Uma vez que os homens e suas atividades se tornam cada vez mais interdependentes, cada indivíduo dependente do outro, como cada grupo e cada nação, surge a necessidade de pontos de vista adequados a consideração dessa ampla e cada vez mais crescente conexão. Nada menos que uma *mentalidade universal*, isto é, uma capacidade de compreender os problemas sociais na medida em que se apresentam – parece-nos necessária (KILPATRICK, 1978, p. 52). (Itálico do autor)

Aparentemente o autor já demonstrava que, havia uma necessidade de mudanças na educação, em se tratando de pensar sobre a educação e que o modo de pensar precisava ser mudado por conta das crescentes conexões que surgem para compreender os problemas sociais. Para Kilpatrick (1978), a educação tradicional não conseguia abranger este olhar e por isso estava fadada a sua falência.

Gimonet (2007) salienta que, existem várias pedagogias da alternância. No entanto, o autor se atém em tratar tão somente daquela adotada hoje no Brasil, pelas CFRs e EFAs. O mesmo diz que estas, podem ser expressas como “obras-primas”. O termo para o autor traduz-se nos “saberes da vida que vem a frente dos saberes da escola. Passa-se do grande livro da vida, do grande livro da natureza para o livro impresso”³⁸. Da mesma forma Dewey (1978) na obra *Vida e Educação*, cita em várias passagens que, “educação é vida”. E complementa que: “O fim da educação não é vida completa, mas vida progressiva, vida em constante ampliação, em constante ascensão”. E a vida cresce à medida que os conteúdos das nossas experiências aumentam, alargando os sentidos, enriquecidas com novas idéias. Enfim, na intervenção da corrente norte americana de Dewey, o conceito de experiência é parte integrante da vida dos sujeitos da escola que tão logo precisa ser levado em conta para desenhar a proposta

³⁸ GIMONET. op. cit., p. 42

curricular das escolas. Da mesma forma que Gimonet (2007), menciona que os saberes da vida vêm à frente dos saberes escolares. Dewey (1978), menciona que os saberes da natureza se tornam impressos. Desta forma percebe-se em ambos autores que é a partir dos conteúdos retirados das experiências dos alunos que poderá se saber o que pode ser trabalhados com os alunos dentro de um processo liberal de educação priorizando a escolha das experiências pelo exercício da democracia.

3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE MONTESSORI PARA A EDUCAÇÃO

Maria Montessori (1870-1952), provinda de uma família extremamente religiosa, foi a primeira mulher italiana a cursar medicina. Fato que causou certa estranheza, mais ainda, quando optou em se dedicar ao trabalho com pessoas excepcionais³⁹. Após se formar em 1896, foi nomeada assistente na Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma, dedicando se ao tratamento de crianças deficientes. Para Machado (1980), Montessori reconhece que:

Foi assim que, interessando-me pelos idiotas, tive a intuição que a questão dos deficientes fosse prevalentemente pedagógica do que médica, e me dei apaixonadamente pelo estudo desta pedagogia reparadora, e depois de ter estado em Londres e Paris a estudar praticamente a educação dos deficientes, pus-me eu mesma a ensinar as crianças, como uma mestra (MACHADO, 1980, p. 02).

Foi neste espaço que Montessori pode contribuir para a educação, expondo suas idéias sobre o ensino elementar, levando os futuros mestres a não considerarem como resolvido o problema da escola. Mas, lançar-lhes no espírito a dúvida quanto ao que já se tinha feito até aí. O que havia a fazer de positivo, não era da sua cátedra que Montessori faria, pois para a educadora, as palavras podem preparar os espíritos, mas nas questões de educação, só as realizações podem trazer a vitória.

Reconhecida pela sensibilidade aos problemas dos deficientes é convidada em 1906, a assumir a organização de algumas escolas de educação infantil nas casas populares de um quarteirão em Roma, quando reconhece que:

Foram essas maravilhosas crianças, essas pobres e simples crianças de Roma, que me indicaram o caminho da justiça; foram elas que me persuadiram da tarefa à qual fui chamada: renovar a educação, combater com todas minhas

³⁹ São chamados pela última Constituição Federal Brasileira, de “portadores de deficiência” (1988).

forças os antigos preconceitos da escravidão da criança, e, portanto, do homem; libertar sua alma de tantas cadeias, ajudá-las a viver e ajudar a humanidade a construir um mundo melhor (MACHADO, 1980, p. 02).

Após a I Guerra Mundial, inúmeras crianças apresentavam traumas psíquicos decorrentes da guerra, e dada esta situação, Montessori sugere a criação de uma “Croce Bianca dei Bambini”⁴⁰ que viria atender as crianças vítimas da guerra. Apesar da formação em medicina, propôs em seus estudos a aplicação das ciências naturais, em particular “a antropologia à educação especificamente com pessoas anormais e deficientes mentais” (Château, 1970, p. 305). Sua proposta de educação era baseada na pedagogia da ação – atenta as eclosões e as revelações, capaz de compreender os processos à luz da sua própria ação educativa, “controlando as dificuldades e os auxiliares que a esta responde de parte da criança, surpreendendo ao vivo as transformações que nela se operam e as forças que nela se revelam e a levam a ações e integrações sucessivas” (Château, 1970, p. 306). Com estes pressupostos, Montessori inaugura a “Casa dei Bambini”, onde realizou todas as experiências que culminaram no amadurecimento do seu método. Para Montessori, “A inteligência é o conjunto das atividades reflexivas, associativas ou reprodutivas, que permitem o espírito de se desenvolver por suas relações com o mundo exterior”⁴¹ (tradução livre) (YAGLIS, 1984, p. 31). A educadora italiana salienta que ao criar seu métodos era preciso procurar despertar o conhecimento nas crianças pelas relações da criança com o mundo exterior. O contato com o mundo era preconizado por materiais concretos que proporcionam os exercícios sensoriais, corporais e o manuseio de objetos das mais diversas formas, seja pela cor, tamanho ou forma.

O método educativo de Montessori estimulou a pedagogia científica, levando em conta que a educação deve ser inspirada na natureza e nas leis do desenvolvimento da criança. Salienta a defesa da criança, o reconhecimento científico de sua natureza, a proclamação social de seus direitos que devem substituir os falhos modos de conceber a educação. É representado por “uma ajuda a fim de que a personalidade humana pudesse conquistar sua independência de um meio para libertá-la das opressões, dos preconceitos antigos sobre a educação” (MONTESSORI, 197-?). E complementa que, é

⁴⁰ Uma instituição semelhante a Cruz Vermelha que era destinada aos soldados feridos na Guerra.

⁴¹ “l’intelligence c’est l’ensemble des activités réflexes, associatives ou reproductrices, qui permettent à l’esprit de se développer par ses relations avec le monde extérieur”

preciso valorizar a força interior do ser humano, que precede a formação de idéias, para que a partir do contato com o mundo exterior possa associar as suas idéias já pré-formadas. Para Yaglis (1984, p. 34), Montessori “conseguiu estabelecer uma educação que segue e respeita as leis da fisiologia e da biologia do desenvolvimento”⁴² (tradução livre).

Ligada a corrente do liberalismo pedagógico, a educadora pensava diferente de Rousseau, quando o mesmo acreditava que era a sociedade que corrompia o homem, e o ambiente apropriado a aprender era a natureza. Do contrário, Montessori acreditava que a sociedade que aspira acolher e aperfeiçoar o homem que busca por uma sociedade melhor num ambiente preparado e planejado. Ao contrário de seus colegas, aderentes da Escola Nova que acreditam que o professor deve-se colocar no nível do aluno, Montessori pontua que, o professor precisa manter sempre uma atitude de respeito e reserva em benefício à formação espontânea da criança (MACHADO, 1980). Para a educadora, ao nascer, a criança é dotada de um impulso vital que se conduzido num ambiente adequado leva a sua evolução e amadurecimento:

Se o impulso vital é primordial, o desenvolvimento, entretanto, não se realiza sem que a criança disponha de fatores externos “educadores”, que favoreçam a construção de sua personalidade. Quanto mais adequadas forem as condições do meio e quanto menos houver interferência de obstáculos, a vida e o desenvolvimento do ser será mais fácil e mais integralmente harmonioso. Daí que toda a verdadeira educação é auto-educação (MACHADO, 1980, p. 13).

Apesar de não concordar de todo com Rousseau, a educadora italiana é inspirada pelas idéias de natureza e liberdade deste educador que ressaltou as angústias da modernidade⁴³. A médica educadora acredita que não se pode ensinar a guiar, dar ordens, forjar, modelar a alma das crianças, mas criar um meio conveniente às suas necessidades de experimentar, agir, trabalhar, assimilar espontaneamente e nutrir o espírito. Enfim, a pedagogia Montessoriana consistia em harmonizar as forças corporais com as espirituais, proporcionando a criança a liberdade de escolher os materiais que quiser manusear, contemplando a atividade, individualidade e liberdade da criança.

⁴² “est parvenue à fonder une éducation qui suit et respecte les lois physiologiques et biologiques du développement”.

⁴³ Rousseau foi um dos pioneiros ao pronunciar o termo *modernité*, para ressaltar a modernidade como vida moderna que rompe com a continuidade do tempo e com a tradição. Período marcado pela laicização da escola.

A educadora também ressalta que se a ciência começasse a estudar os homens, conseguiria não só fornecer novas técnicas para a educação das crianças e dos jovens, mas chegaria a uma compreensão profunda de muitos fenômenos humanos e sociais que estão ainda envolvidos em espantosa obscuridade. (MONTESSORI, 197-?, p. 14). Para a educadora, a base da reforma educativa e social precisa ser construída sobre o estudo científico do homem desconhecido. E em cima disso Montessori faz uma crítica ao mencionar que:

As condições sociais, produto da nossa civilização, colocam evidentemente obstáculos no desenvolvimento normal do homem. Não foram criadas ainda para o espírito as mesmas defesas criadas para a higiene física. Enquanto hoje são controladas e utilizadas as riquezas da terra e suas energias, não foi levada em consideração a energia suprema que é o intelecto do homem; enquanto são explorados os abismos do subconsciente. O homem psíquico, abandonado as circunstâncias externas, está se tornando um destruidor de suas próprias construções (MONTESSORI, 197-?, p. 14).

O material criado por Montessori (19-)b tem papel preponderante no seu trabalho educativo, pois pressupõem a compreensão das coisas a partir delas mesmas, tendo como função, estimular e desenvolver na criança, um impulso interior que se manifesta no trabalho espontâneo do intelecto. O material da casa Montessoriana é diligente, finamente escolhido e predisposto para cada sentido e para as formas mais variadas de atividade motora: para as cores, para o senso visual das formas e das dimensões, para os sons e sua altura, intensidade e timbre, para as qualidades táteis, para as sensações musculares e para o movimento, para as percepções estereognósticas, daí resultantes para as sensações ponderais, térmicas, etc.

Para Montessori o ambiente, precisa ser adequado pelas suas dimensões, pelo aspecto agradável convidativo permitindo atividades de espontaneidade e a ordem realizadas pelas crianças. Juntando se as idéias de Dewey e Freinet, a educadora acredita que a ordem exterior repercute na ordem interior da criança proporcionando segurança e familiaridade com o ambiente. O ambiente agradável também propicia a arrumação do ambiente com móveis, plantas, paredes coloridas, cores neutras e imagens transmissoras de mensagens. O ambiente passa a ser educativo pelas qualidades de natureza psicológicas refletidas pelo clima afetivo favorável no relacionamento entre professor e alunos pelo acolhimento, aceitação e valorização de cada um na sua maneira e no seu ritmo tendo liberdade para seu desenvolvimento.

Montessori (19-)b defende um ambiente socializante, onde a criança pela liberdade obtém a livre escolha das atividades, da busca de materiais capaz de se construir conquistando confiança em si mesma. Os princípios básicos de Montessori são a liberdade, a atividade e a individualidade. Outros aspectos abordados pela autora escolanovista são a ordem, a concentração, o respeito pelos outros e por si mesmo, a autonomia, a independência, a iniciativa, a capacidade de escolher, o desenvolvimento da vontade e a auto-disciplina.

Para Montessori, a verdadeira educação é “proporcionar condições de libertação, seja libertando as crianças dos obstáculos que lhe impedem o desenvolvimento normal, exteriormente, seja ajudando-a a fazer desabrochar do seu interior a riqueza potencial que nela existe em germe” (MACHADO. 1980, p. 80). O Método Montessori, inicialmente criado para os “jardins de infância” se infiltrou também nas escolas elementares e secundárias, e nas universidades. A metodologia consiste em ajudar a personalidade humana a conquistar sua independência, libertando-se das opressões e dos preconceitos antigos de educação. Montessori salienta que os bons educadores são os bons cientistas:

O cientista investiga os segredos da natureza e adquire através de suas descobertas conhecimentos profundos que podem conduzi-lo não só a avaliá-la, mas também a transformá-la. Os cultivadores modernos, que multiplicam as variedades das flores e das frutas, que beneficiam as florestas, que mudam podemos dizer, a face da terra, tem colhido seus princípios técnicos na ciência e não em seus hábitos familiares. Assim também, as flores maravilhosas, de fantástica beleza, os cravos multicoloridos, as orquídeas soberbas, as rosas gigantescas, perfumadas e sem espinhos, as várias frutas maravilhosas que tem mudado a face da terra, são produto do homem que estudou as plantas cientificamente. Foi a ciência que fez surgir uma nova técnica, foi o cientista que deu o impulso para a construção de uma verdadeira supernatureza fantasticamente mais rica e mais bela do que aquela que nós hoje chamamos de natureza selvagem (MONTESSORI, 197?, p. 14) (grifo da autora).

Sua metodologia está baseada no humanismo integral que postula a formação dos seres humanos como pessoas únicas e plenamente capacitadas para atuar com liberdade, inteligência e dignidade. Este modo de pensar e conceber a educação teve resistência mesmo na Itália, pois era considerado por seus opositores como um método idealista demais, dando importância a educação sensorial e desprezando as técnicas de didáticas regulares. Porém, mesmo assim duas idéias se infiltraram não só no seu campo de origem – a educação infantil, como em outros níveis de educação.

Em relação ao trabalho dos professores, a educadora salienta que o problema dos professores não é contornar os limites do conhecimento que trabalha com seus alunos. Mas, de “entreter” e “dirigir”, pois para Montessori (197?, p. 38), “a criança aprende realmente por si só quando pode exercitar suas próprias energias segundo procedimentos mentais da natureza”. Porém, atenta que o professor precisa fazer intervenções indiretas para ajudar no desenvolvimento natural da criança. E da mesma forma que Dewey, a educadora salienta a importância da experiência:

Pode-se observar melhor a aprendizagem quando as experiências são intensificadas e determinadas com o propósito de conhecer intimamente estes fenômenos. Pode-se constatar em muitas crianças colocadas em condições adequadas, uma paixão pela matemática, pelos grandes números, pelas grandes operações aritméticas, como também pelos cálculos de nível muito superior, como o estudo das potências de números, a extração da raiz quadrada e cúbica e especialmente pelos problemas da geometria (MONTESSORI, 197?, p. 39).

Assim como Dewey, a educadora italiana elucida a mesma importância a experiência como fundamental para as crianças despertarem interesse pelos conteúdos que a escola vem a trabalhar.

No princípio do século XX, foi iniciado um movimento para aliviar as condições das crianças condenadas a ‘estudos forçados’, porém por mais que se tivesse feito nesse sentido, a criança está ainda hoje longe de ser considerada na plenitude de seus direitos naturais de homem (MONTESSORI, 197?, p. 39).

Para ela o que vem sendo feito não é o suficiente para atender as reais necessidades das crianças que tão forçosamente foram obrigadas a estudar sob o método impositivo da Educação Tradicional. E, cita a Revolução Francesa como um fenômeno estranho, pois por mais que houve uma violência selvagem, a população exigiu a partir de então a linguagem escrita. E o povo começava a reivindicar não somente por pão e água, mas por instrução, o que ajuda a tornar a educação um direito da população e principalmente a pensar em novas metodologias de educação.

3.2 FREINET E AS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS

Célestin Freinet (1896-1966), começou a se destacar como educador pelas suas propostas educacionais resultantes da sua prática como professor de ensino primário de uma escola rural próximo a aldeia onde residia. Desenvolvia como proposta educativa a educação integral com vistas a mudar o local em que seus alunos viviam. Freinet passou

a infância e a juventude no meio rural, em meio ao modo de produção artesanal carregando consigo os valores dos homens camponeses no início do século XX, e que mais tarde se manifestam na sua pedagogia.

O educador pensava em metodologias capazes de fazer da escola um espaço de transformação social onde tanto alunos quanto professores fossem cidadãos da escola para a sociedade. Propagou uma pedagogia solidária e cooperativa, baseada na livre expressão e no acolhimento do outro, onde o trabalho ocupava lugar central. Seus alunos participam de diversas ações coletivas como oficinas de agricultura e artesanato em prol do desenvolvimento do ambiente escolar e comunitário.

Freinet (1975), desenvolveu algumas técnicas pedagógicas como a aula passeio, imprensa escolar, texto livre, correspondência escolar e o livro da vida que propiciavam e motivavam a participação ativa das crianças. As técnicas propostas por ele estavam alicerçadas na idéia de escola e sujeito ativos e na mobilização social, tendo como objetivo o desenvolvimento de métodos naturais da linguagem, das ciências naturais, da matemática e das ciências sociais, destacando o desenho, o jornal, as aulas-passeio e o livro da vida.

Durante a profissão de educador, Freinet (1964) vai identificando que as escolas careciam de uma “Escola Ativa”, entendida como uma escola viva, uma continuação da vida natural familiar, da aldeia e do meio. Vidas que são encontradas nas escolas modernas, emergidas da diversidade e que no encontro com o universal deveriam constituir a cultura e a civilização, como:

belos jardins cujas plantas extraem, num solo rico, a mesma seiva, mas onde desabrocham segundo a sua natureza e a sua utilidade, os legumes úteis, as árvores generosas e as flores da poesia e da beleza, tão necessárias por vezes como os alimentos fundamentais (FREINET, 1964, p. 50).

Para Freinet (1969), nenhuma idéia vem a priori e que se tenta passar para a prática; elas sempre partem de situações já dadas. A própria pedagogia do trabalho surgiu a partir das reais condições de trabalho do operariado da época. As novas técnicas em educação tiveram como primeira razão dar respostas às necessidades das escolas. Antes de partirem de projetos imaginários ou teorias pedagógicas elas partem da base, do trabalho e da vida das crianças.

Se o camponês se encontrava numa situação de poucas modificações culturais, onde só muito lentamente modificava seus hábitos e adquiria utensílios novos⁴⁴, os professores teriam grande facilidade em saber que conteúdos trabalhar com seus alunos. No entanto, para Freinet, isso não era mais possível numa “pedagogia moderna”. Pois um artesão sabe que para satisfazer sua clientela não pode trabalhar com as maquinarias antiquadas, precisa modernizá-las. E para a educação sugere que:

Nós também podemos tentar modernizar os utensílios da escola, melhorar as suas técnicas para modificar progressivamente as relações entre a Escola e a Vida, entre as crianças e os professores, de maneira a adaptar ou a readaptar a escola ao meio, para obter um melhor rendimento dos nossos esforços comuns (FREINET, 1964, p. 12).

O educador francês cita que a escola não pode estar separada da vida. Mas, o professor precisa ser capaz de entender que o aluno com suas próprias experiências e seus conhecimentos tem também alguma coisa a ensinar a ele. Por isso, para o educador a recepção na escola precisa ser realizada com camaradagem espontânea (FREINET, 1964). Percebe-se que, da mesma forma que Dewey atribuiu importância ao conceito de experiência Freinet, a anunciou como importante para a seleção dos conteúdos escolares.

Freinet como educador compreende que para ser realizado um novo trabalho na escola, novos materiais precisam ser adaptados, pois não se consegue fazer um trabalho novo numa estrutura velha. Assegura também, que há um mínimo de instalações materiais indispensáveis à vida harmoniosa que precisa ser reivindicada como um “standard” para a escola e a família de seus educandos. Esta estrutura também compreende os recursos da natureza, que são tonificantes para as necessidades das crianças:

Se a própria Escola não estiver no centro de uma natureza ‘auxiliar’, se ela não pode estar sempre nas proximidades dos bosques, de uma ribeira, de rochedos, de terrenos de cultura, é indispensável, pelo menos, que seja rodeada e reforçada por (...) hortas e pomares (...) sem esquecer os espaços livres para os jogos, acampamentos, construções, etc (FREINET, 1969, p. 69).

O educador ambienta a sua escola no meio rural, também por experimentar essa realidade, fato que permite de forma mais fácil criar laços com a natureza. O

⁴⁴ “Seus filhos carregariam o estrume, cuidariam das árvores, manejariam o foicinho ou o enxadão, tal como o pais fizera, e os animais pisariam o mesmo caminho” (FREINET. 1964, p. 09),

educador também salienta as oficinas como recursos bastante plausíveis às novas formas de educação que na visão do autor podem ser melhor desenvolvidas nas pequenas escolas das aldeias. “Cabe-lhes fazer brotar da Escola tradicional, bem como da vida das comunidades rurais, a oficina complexa, manual, intelectual e artística que formará harmoniosamente o homem completo a activo da sociedade futura” (FREINET, 1969, p.75). Sobre o camponês Freinet faz a seguinte observação:

O Camponês nada tirará das suas máquinas se é bruscamente colocado perante elas sem os necessários conhecimentos. Foi habituado a cuidar e a conduzir os bois, ao ritmo dos bois. A máquina derrota-o e assusta-o e isso compreende-se. Mas, desejoso de se sair bem, irá tomar lições com aqueles que, já com a devida experiência, souberam extrair benefícios do novo utensílio (FREINET, 1964, p. 12).

Como na tradição revolucionária, o educador defende a integração trabalho e educação, onde o trabalho é o meio educacional capaz de gerar a fraternidade entre os homens. O trabalho aparece como uma marca para confirmar uma escola ativa e uma educação viva, a que tanto este educador se propôs. Acreditava que o trabalho era o princípio condutor que determinava a vida intelectual e material do homem. Diferente de Makarenko (1989) que constrói sua história pedagógica fora de uma estrutura escolar, Freinet, tenta transformar a educação pelo trabalho dentro de uma estrutura institucional.

Freinet mantém a mesma postura de Dewey em relação à organização do trabalho, pois é por ele que se resolvem os principais problemas de ordem e disciplina – manifestados na perfeição da organização do trabalho e no interesse dinâmico e ativo dos alunos.

A escola popular do futuro seria a escola do trabalho. O feudalismo teve sua escola feudal; a Igreja manteve uma educação a seu serviço; o capitalismo engendrou uma escola bastarda com sua verborrêia humanista que disfarça sua timidez social e imobilidade técnica. Quando o povo chegar ao poder, terá sua escola e sua pedagogia. Seu acesso já começou. Não esperemos mais para adaptar nossa educação ao novo mundo que está nascendo. (FREINET, 1969)

Esta passagem mostra que a Escola Nova já estava em forte processo de consolidação, acreditando ser a escola da libertação e que no Brasil mais tarde contribuiu para se constituir na obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, bastante referendada nos mais diversos processos educativos. A escola de Freinet parte de dois princípios basilares, onde o educador destaca que:

1º A nossa pedagogia deve orientar-se cada vez mais para uma pedagogia do trabalho. Ter-se-á, por conseguinte, de dar cada vez menos importância à verborrêia teórica e aos conhecimentos abstractos (...). 2º A escola de 1967 já não pode contentar-se com a avaliação dos conhecimentos técnicos em cálculo, ortografia e francês. Outros elementos de cultura, não estritamente intelectuais, intervêm de uma maneira mais importante no comportamento social dos indivíduos e no seu modo de vida (FREINET, 1964, p. 153).

Para o educador, quando os alunos se entregam às atividades que os interessam profundamente, a disciplina da sala de aula se reduz à organização destes trabalhos e o professor deixa de ser o oficial para ser o conselheiro e assistente permanente. A harmonia nem sempre é fácil de ser conquistada, pois há também alunos nervosos, anormais, perturbados ou violentos, mas que aos poucos o professor se for atento, descobrirá formas de atenuar estas situações. Defensor de uma educação cooperativa, Freinet defende a aprendizagem por grupos de trabalho, tendo o trabalho como o processo de reorganização espontânea da vida na escola e na sociedade. É um princípio no qual o trabalho produtivo torna-se um contínuo ensinar e aprender. Freinet (1973), crítica o trabalho alienado e assim como os socialistas defende uma educação de caráter politécnico que permite uma reflexão crítica contra as formas de exploração do trabalho e contra o trabalho fragmentado e alienador. Enfim, entende que o objetivo da educação pelo trabalho é essencialmente a integração do mesmo, a fim de restabelecer uma inter dependência entre as diversas funções – como a atividade física, a afetividade e o pensamento.

Freinet visita a URSS em 1925, onde se depara com a degradação do estado pós-guerra e fica impressionado com as rodas de conversa que participou com a Ministra do Povo para a Educação, a Sra Krupskaja. Impressionado com o Estado Soviético, Freinet (1975) ao salientar as técnicas da Escola Moderna, anuncia que foram poucos os pedagogos que no início do século XX, obtiveram tamanho sucesso ao de Makarenko na União Soviética. O educador francês faz esta observação sobre o educador socialista ao salientar a formação de educadores:

(...) temos por força de procurar e descobrir as soluções, pelo menos aproximadas, que permitem aos professores primários e a outros professores de boa vontade fazer trabalho honesto, mesmo que não possuem de início as qualidades excepcionais dos mestres de escol (FREINET, 1964, p. 16).

O educador mostrava-se veementemente preocupado com a preparação dos educadores e as questões educacionais de seu país no início do século XX. Pois para ele,

apesar dos ideários de educação manifestados pela médica Montessori e pelo filósofo Dewey, que trouxeram a semente da educação em liberdade respondendo as urgências do novo mundo, eles não trabalharam a terra onde ia germinar esta semente de educação, deixando isto para a técnica, a organização e os instrumentos (FREINET, 1964). Enfim, a grande contribuição de Freinet para a educação pelo trabalho e que até hoje vem trazendo bases sólidas, são suas técnicas de educação, bastante acatadas principalmente por jovens educadores críticos em suas práticas (CHÂTEAU, 1978).

Freinet visitou diversas experiências de educação comunitária, incluindo as da União Soviética, como já mencionei, mas tinha dificuldade de trazer estas experiências para a sua realidade, “nenhuma das teorias lidas e entendidas podia ser transposta para minha escola de aldeia” (FREINET, 1964, p. 22). Diante disso, sentiu-se motivado a criar várias técnicas capazes de sistematizar a sua metodologia de educação cooperativa, onde podemos citar as aulas-passeio, o texto livre e a correspondência interescolar. Criou uma pedagogia baseada na educação ao ar livre em que consecutivamente menciona o campo como espaço de aprendizagem, onde cita que. “se fossemos procurar assim, na tradição popular, as práticas milenares do comportamento dos homens na educação dos animais, estaríamos em condições de escrever o mais simples e o mais seguro de todos os tratados da pedagogia (FREINET. 1985, p. 4). Pois menciona que são os animais aqueles que têm a maior capacidade de se auto educar. Isto fica explícito na sua obra “Pedagogia do Bom Senso”, quando em vários momentos menciona como exemplo os animais que encontrava na aldeia em que trabalhava.

4. AS APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COM A ESCOLA NOVA

Conto o que fui e vi, no levantar do dia. Auroras.
(Guimarães Rosa)

Este capítulo apresenta a Pedagogia da Alternância, no cerne desta pesquisa, situando a temática por meio de seus antecedentes históricos e apresentando a investigação da pesquisa. Como já citei na apresentação, o ensino por alternância funciona por módulos que se dão em um determinando tempo na escola e outro junto à comunidade, procurando fazer a ligação da teoria com a prática. Fato este que resultou na formação alternada, consistindo na Pedagogia da Alternância.

4.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

Desde suas origens, esta proposta vem sendo bastante empregada na formação e escolarização de jovens do campo. No Brasil, a referência é o trabalho das Casas Familiares Rurais – CFRs e Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, principais componentes dos Centros Familiar de Formação por Alternância - CEFFAs. A proposta nasce na França como *Maison Familiale Rurale* (MFR) Casa Familiar Rural no ano de 1935, na comunidade de *Sérignac-Peboudou*, em *Lot-et-Garone*:

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

Segundo dados históricos, esta pedagogia nasceu num cotidiano de simplicidade, na ocasião em que o filho de um agricultor não quer ir mais à escola. E, perante isso, pensa no quê fazer, quando então surge o encontro com o vigário na beira da estrada e ele resolve criar uma escola que não fique presa em quatro paredes. E, que permite, aprender os ensinamentos da escola com aqueles da vida cotidiana. Gimonet (2007) identifica essa relação de conhecimentos teóricos disponibilizados pela escola com os conhecimentos práticos da vida diária como uma pedagogia da complexidade, definindo como complexa a relação: escola - comunidade.

A proposta da alternância de estudos visa à participação dos alunos durante um período, nos três períodos do dia no regime de internato. No período seguinte, de volta ao convívio com a família, o estudante realiza as atividades próprias da unidade produtiva trocando experiências e fazendo a associação do conhecimento científico com o conhecimento popular, de forma que a construção de conhecimentos ocorra em ambientes alternados. O confronto do conhecimento científico com os saberes populares é norteado pelos instrumentos pedagógicos identificados por Queiroz (2004, p. 48) da seguinte forma: plano de formação, plano de estudo, caderno da realidade, caderno didático, visitas de estudo, intervenções externas, estágios, caderno de acompanhamento, projeto profissional do jovem, visitas as famílias e avaliação. Queiroz levanta os principais instrumentos e também os mais utilizados pela maioria das instituições que procuram trabalhar pela proposta da Pedagogia da Alternância. A elaboração de tais instrumentos permite o intercâmbio de saberes que no primeiro momento diagnóstica, sistematiza e socializa os saberes do campo e depois começa a trabalhar tais conhecimentos no confronto com as demais ciências dos conhecimentos técnicos e científicos. As experiências e o diagnóstico da realidade de vida percebida pelos alunos, professores e demais familiares inseridos em sua cultura própria permite desvelar elementos capazes de analisar e compreender a educação pela vivência participativa e coletiva⁴⁵.

A Pedagogia da Alternância é uma proposta de ensino que ganha expressão na França, ultrapassa fronteiras, chega à Itália e atualmente pesquisas apontam que ela está presente em quase todos os continentes. Com o intuito de manter a autenticidade e autonomia do movimento, devido a sua rápida expansão, no decorrer de sua trajetória, foi criada a *União Nacional das Maisons Familiaes Rurales* – UNMFRs, em 1941, a qual visava à unificação e a promoção da formação técnica pedagógica para monitores, em âmbito nacional. À medida que o programa MFR expandiu-se para outros países, foi criada em 1975 a *Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale* – AIMFR. Esta propôs promover a união entre as distintas iniciativas, além de divulgar, representar, integrar e expandir as *Maisons Familiaes Rurales* em quase todos os países, através de contatos e trocas de experiências.

⁴⁵ Uma proposta semelhante às concepções freirianas em que vêem a educação como parte integrante da cultura local (FREIRE, 2004).

Na origem da Pedagogia da Alternância encontra-se o movimento *Le Sillon* e o pensamento de Emmanuel Mournier. Mas segundo Gimonet (2007, p. 23) “também o espírito e os procedimentos da educação nova e de outros pensadores e pedagogos servem como referência ou prestam sua contribuição”. Todo esse processo de construção e afirmação do movimento ocorreu no período de guerra e pós-guerra, o qual foi marcado pela reconstrução da França, onde a agricultura enfrentava as oscilações causadas por sua capitalização. Para Gimonet, (2007, p.25) foi nessa “conjuntura que as *Maisons Familiales Rurales* extrapolam o campo da agricultura para abrir-se às profissões do mundo rural a fim de manter sua vitalidade”.

A experiência da proposta de educação francesa tornou-se conhecida em outros países. Na Itália, na província de *Treviso*, região de *Vêneto* em 1961, ela foi denominada *Scuola Della Famiglia Rurale*. O Governo Italiano, por causa de suas leis, teve dificuldades em aceitar a proposta educacional da forma como era executada na França, sem vínculo de formação formal escolar. Desta forma, na Itália tornou-se uma escola que utilizava o processo filosófico e metodológico da Pedagogia da Alternância, porém acrescidos de legalização escolar. Desta forma, passou a ser incorporada a escola um espaço físico para desenvolver atividades técnicas e por conta disso garantir parte do sustento dos alunos que ali estudavam.

Mais tarde, a Pedagogia da Alternância, passa a ser implantada em cidades espanholas, chegando à África, inicialmente no Senegal, e em seguida expandiu-se pela América Latina. Para Zamberlan (1995), um dos pioneiros da PA no Brasil, nosso país foi o primeiro da América Latina a implantar a Pedagogia da Alternância na década de 60 no estado do Espírito Santo e na década de 80 no estado do Paraná.

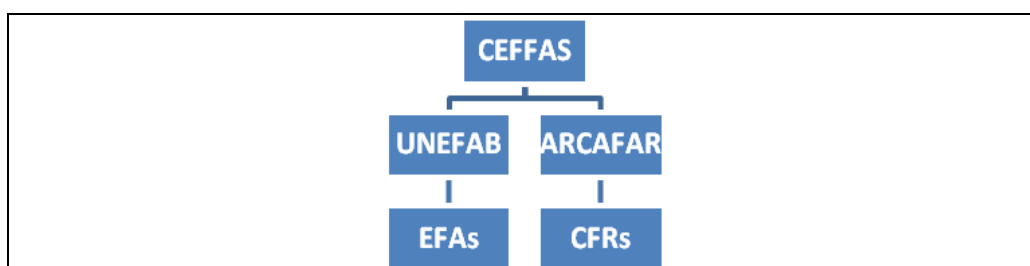
Para Queiroz (2004), essas escolas são hoje conhecidas como CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância), subdivididas em EFAs - Escolas Família Agrícola e CFRs – Casas Familiares Rurais. Destas, fazem parte as (Escolas Famílias Agrícolas - EFAs; Casas Familiares Rurais - CFRs; Casas Familiares do Mar – CFM⁴⁶; Escolas Comunitárias Rurais - ECORs; Escola de Assentamentos - EAs; Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais -PROJOVEM; Escolas Técnicas

⁴⁶ Nos dados do autor, a CFM aparece dentro das CFR, já que ambas possuem a mesma proposta de educação, porém enquanto a primeira esta voltada para o trabalho com pescadores, a segunda esta focalizada no trabalho com agricultores.

Estaduais - ETEs; Casas das Famílias Rurais - CdFRs; Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural - CEDEJOR). Destas oito CEFFAs, apenas o PROJOVEM e o CEDEJOR não trabalham com a educação formal. As EFAs e as CFRs trabalham com o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional em Nível Técnico. As ETEs oferecem o Ensino Médio e a Educação Profissional em nível Técnico. As ECORs, as EAs e as CdFRs atendem o Ensino Fundamental. As EFAs apesar da formação ser também agrícola, estão mais voltadas à escolarização formal, enquanto que as CFRs, sem desconsiderar a formação escolar, focalizam mais o trabalho agrícola.

As CEFFAs são abarcadas no Brasil por duas organizações responsáveis pela organização da Pedagogia da Alternância como uma proposta metodológica: a 1) UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, que abarca todas as EFAs e escolas similares; e a 2) ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais, responsável pelas CFRs e outras instituições com as mesmas propostas como as CFMs – Casas Familiares do Mar:

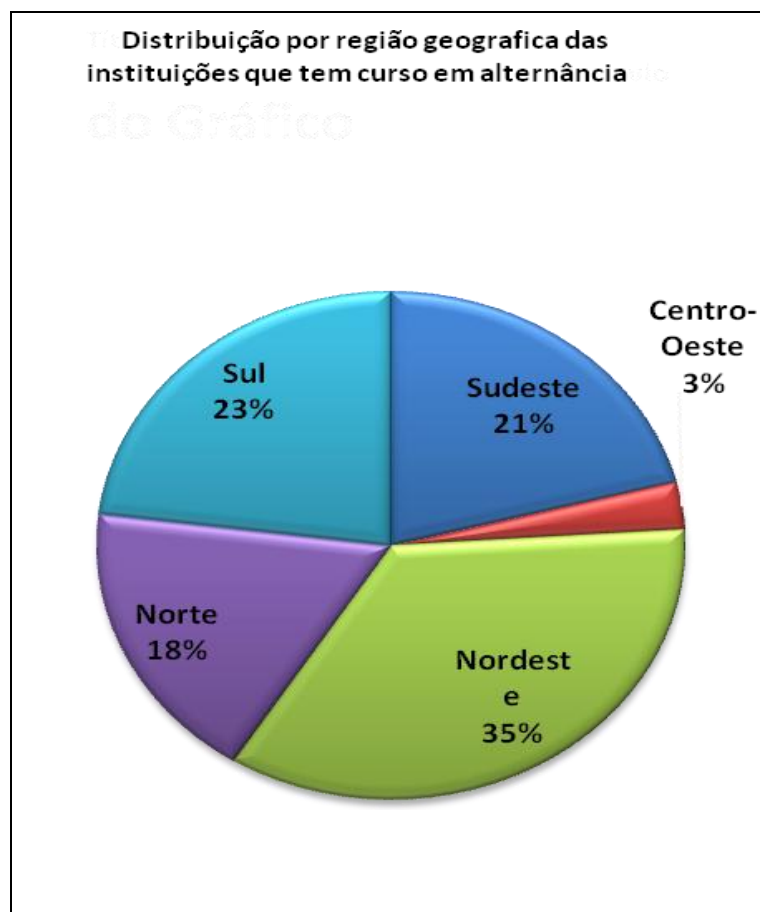
Figura 1 - Abrangência das CEFFAs



Fonte: NAWROSKI, 2010.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância chega ao final da década de 60 sob a influência da experiência italiana, com a criação da Escola Família Agrícola (EFA) de Olivânia no município de Anchieta no estado do Espírito Santo. Já a Casa Familiar Rural de influência francesa chegou ao país na década de 80, primeiramente no estado de Alagoas e mais tarde em Pernambuco, onde em ambos estados teve curta duração. Já em 1985, esta experiência é trazida ao estado do Paraná quando a partir daí se expande para os outros estados da região sul. Atualmente, segundo dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad (2007), a Pedagogia da Alternância se apresenta da seguinte forma no Brasil:

Gráfico 1 - Distribuição geográfica das instituições que disponibilizam da Pedagogia da Alternância



Fonte: MEC/SECAD/CGEC, abril 2007⁴⁷.

Para (SILVA, QUEIROZ, 2007), no Brasil existem oito tipos diferentes de CEFFAS, reunidos em 244 experiências educativas no campo. A terminologia CEFFAs foi assumida na ocasião do Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância realizado em 2001, em Foz do Iguaçu – PR. Contudo, ainda não existe uma unanimidade para o uso desta denominação.

O crescimento desenfreado da capitalização da agricultura no Brasil acentuada na década de 70 gerou impulsos negativos aos agricultores, decorrido da maximização do capital sem levar em conta os impactos degenerativos que se instalavam no campo. Em confronto a esta situação, o Brasil desde a década de 60, inicialmente em consonância com a igreja católica a exemplo do Mepes vem desenvolvendo ações por meio de alguns Órgãos Governamentais e Não Governamentais apontar propostas de

⁴⁷ Os dados foram publicados em 2007, e podem ter sido alterados até o ano de 2010.

sustentabilidade agrícola⁴⁸ que começa a ser discutida, entre as quais podemos citar a Agenda 21⁴⁹.

Estevam (2001), Silva (2003) e Queiroz (2004), citam que as propostas de educação dos CEFFAs são bastante voltadas na identificação com as diversas políticas públicas que promovem a sustentabilidade da agricultura no campo. Desta forma, ela é integrada a educação do campo envolvida com as especificidades do meio ao qual estão inseridos os agricultores familiares, meeiros, indígenas, assentados e remanescentes de quilombolas. Pois cada vez mais, as mais diversas organizações sentem a necessidade da educação ser um dos elementos fundantes de uma sociedade mais sustentável como Zamberlan (1995) enfatizou.

Com o intuito de minimizar a realidade excludente do campo imposta pelo modo de produção capitalista, a proposta da Pedagogia da Alternância instituída pelo Mepes e as primeiras CFRs no Brasil visava partir dos conhecimentos locais para propor uma agricultura mais sustentável, pela preservação da biodiversidade e também pela expansão das novas tecnologias no campo (ZAMBERLAN, 1995). Com isso há a necessidade de recorrer a um nível mais elevado de escolarização, necessidade de maior abrangência dos cientistas e especialização dos técnicos, fato que levou o Mepes a enviar alguns jovens à Itália a fim de se profissionalizarem para trabalhar com as primeiras experiências de Pedagogia da Alternância no Brasil.

Sobre o estudo e o aperfeiçoamento da Pedagogia da Alternância como uma proposta educativa, o texto, “Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa⁵⁰”, mensura alguns dados sobre as produções acadêmicas que vem sendo realizadas em torno desta temática. A respeito da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo no Brasil, o texto sintetiza que a Pedagogia da Alternância é identificada como uma alternativa bastante adequada a Educação do Campo. Entre as várias constatações que o texto referencia, salienta que a estrutura de todas as pesquisas realizadas posteriormente a década de 70, seguem a primeira dissertação realizada no Brasil por Paolo Nosella em 1977, e que se constituiu como

⁴⁸ A sustentabilidade da agricultura citada aqui, como o aprimoramento da conservação dos recursos naturais, da produção econômica e do melhoramento da qualidade de vida da população rural.

⁴⁹ Resultante da Conferência Eco 92 ou Rio 92, que ocorreu no Rio de Janeiro em 1992, é um documento que trata da importância de cada país se comprometer com os problemas sócio-ambientais.

⁵⁰ TEIXEIRA, BERNARTT, TRINDADE (2008, p.227-242).

referência para os demais estudos. Entretanto, para (TEIXEIRA, BERNARTT, TRINDADE. 2008), todos os trabalhos posteriores podem ser caracterizados como trabalhos descritivos e/ou contemplativos, sem discutir com maior aprofundamento os pressupostos teórico-metodológicos que dão sustentação a constituição da Pedagogia da Alternância como uma proposta metodológica de educação.

O texto mostra ainda que embora a Pedagogia da Alternância tenha chegado ao Brasil em 1969, o primeiro trabalho acadêmico surgiu somente oito anos depois. Até 2000 foram realizadas apenas pesquisas acadêmicas esparsas e intercaladas sobre o tema. A partir daí aumentou significativamente o número de estudos em torno desta temática⁵¹. A produção de teses e dissertações quadruplicaram entre os anos de 2000 e 2006. Os dados são coletados desde a implementação da PA no Brasil até o ano de 2006 e verifica-se neste período uma produção de 46 trabalhos:

Tabela 3 - Produções acadêmicas realizadas sobre a Pedagogia da Alternância

Ano	Teses	Dissertações
1977		1
1978		1
1980		1
1994		1
1997		2
1998		2
1999	1	1
2000	1	7
2001		1
2002		5
2003	1	3
2004	2	5
2005		6
2006	2	3
Total	7	39

Fonte: TEIXEIRA, BERNARTT, TRINDADE (2008).

Segundo o texto⁵², este mapeamento foi realizado a partir da busca de dados no Banco de Teses da CAPES, em *sites* de programas de pós-graduação e através da digitação dos seguintes termos na *Internet*: “Pedagogia da Alternância, Casa Familiar

⁵¹ Idem.

⁵² Idem.

Rural, Educação do Campo. Escola Família Agrícola”. Além de consultas as listas de referências bibliográficas das teses e dissertações obtidas (2008, p. 230). Contudo, segundo a pesquisa, houve ainda 17 dissertações de mestrado resultantes de um Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação promovido pela *Universidade Nova de Lisboa* em parceria com a *Universidade François Rabelais* e a UNEFAB. Entretanto, esse programa não havia sido ainda reconhecido pela CAPES, o que justifica que as referências constam no texto, mas ficaram de fora da tabela apresentada.

Tabela 4 - Distribuição dos trabalhos pelas regiões do Brasil

Região	Nº	%
Sudeste	23	50,00
Sul	8	17,39
Centro-Oeste	7	15,22
Nordeste	5	10,87
Norte	3	6,52
Total	46	100,00

Fonte: TEIXEIRA, BERNARTT, TRINDADE, 2008.

Segundo a pesquisa (TEIXEIRA, BERNARTT, TRINDADE, 2008), a região sudeste por ter os programas de pós-graduação mais avançados do Brasil, abrangeu muitos trabalhos que se referem a experiências realizadas na região sul. De acordo com os dados que a pesquisa apresenta sobre o sul do Brasil, os autores avaliam da seguinte forma⁵³:

Ressalta-se, entretanto, que o sul é tido como a segunda região mais avançada em termos de pós-graduação no Brasil. [...] Esses dados sugerem que os pesquisadores da região sul, interessados em questões que envolvem a Pedagogia da Alternância não encontrem respaldo nas IES aí localizadas. Em que pese o fato de a estrutura fundiária do sul do Brasil caracterizar-se pela pequena propriedade e pela Agricultura Familiar, foco de atenção dos CEFFAs, os Programas de Pós-Graduação de universidades dessa região ainda não atentaram para essa demanda.

Destes 46 trabalhos, os pesquisadores agruparam 40 trabalhos em 4 linhas temáticas:

1. Pedagogia da Alternância e Educação do Campo;
2. Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento;
3. Processo de implantação das CEFFAs no Brasil;

⁵³ Idem, 2008, p. 232.

4. Relação entre CEFFAs e famílias;

Mais outros 6 trabalhos foram definidos pela pesquisa como “outras linhas temáticas” por não se integrarem as linhas estabelecidas, nem se agruparem entre si. Contudo, a primeira linha temática foi que apresentou mais produções acadêmicas de pesquisas.

Levando em conta que a temática da Pedagogia da Alternância ainda não confere no glossário brasileiro de educação. Mas que já possui várias pesquisas realizadas na academia, as três categorias retiradas para esta pesquisa a partir da Escola Nova: experiência, coletividade e trabalho serão investigadas em três trabalhos que fazem parte dos dados coletados nos estudos de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008).

4.2 UM CAMINHO ENTRE A PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA E A ESCOLA NOVA

A pesquisa procura investigar a partir de três trabalhos de grande relevância no Brasil, as aproximações da Pedagogia da Alternância com a Escola Nova. Desta forma, busquei na Escola Nova três elementos que são: 1) A categoria de Experiência que está fundamentada em Dewey, mas também é mencionada por Montessori e Freinet; 2) A categoria Coletividade que é bastante citada pelos educadores da União Soviéticos e trazida ao ocidente nos trabalhos de Montessori e Freinet. Entretanto, busquei destacar mais as contribuições de Montessori para enfatizar alguns elementos importantes a ser trabalhados por esta categoria; 3) A categoria Trabalho é bastante mencionada por Pistrak e Makarenko, e tratada mais enfaticamente neste trabalho por Freinet que atribui a ela grande importância ao levantar sobre os conteúdos a serem tratados na escola.

4.2.1 A Educação pela Experiência

Dewey se destacou quando trouxe o elemento experiência para a escola salientando que a educação é uma reconstrução contínua das experiências de vida pela qual a criança passa (DEWEY, 1971). O educador compreende as relações entre a criança⁵⁴ e a experiência dos adultos como um processo de interação e ajustamento.

⁵⁴ Dewey faz bastante referência as crianças para se referir ao público alvo da educação escolar, e em alguns poucos momentos cita a juventude. Pois consta-se que dada a sua época, ainda não se tinha

Falar sobre as experiências das crianças é reconhecer que ela já contém elementos da mesma natureza que compõem as matérias de estudo. A pedagogia deweyana aponta que os problemas educacionais estarão resolvidos quando as escolas conscientizarem-se de que as crianças trazem de sua comunidade de convívio experiências que já estão intrinsecamente relacionadas com as matérias de estudo que o programa escolar estabelece. O educador precisa compreender a educação como uma experiência de vida, que acontece nas condições naturais e reais, na medida em que desencadeiam o processo reflexivo⁵⁵. Em síntese, refere-se ao desenvolvimento do hábito de pensar para oferecer condições mais ricas de captar as influências do meio, tirar as que são mais vitais para estabelecer a continuidade com este meio. Enfim, a escola trata das condições ambientais e humanas que promovem o mais intenso desenvolvimento das necessidades naturais e sociais, tanto de ordem física, quanto psicológica, afetivas, sociais e culturais.

Para Dewey (1978, p. 14), a experiência se dá em consonância com a natureza, na medida em que se experimenta ou prove a natureza. “Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”. Desta forma, o educador procura dizer que as experiências fazem parte das nossas vidas e que toda nossa vida é uma longa aprendizagem, concluindo que vida – experiência – aprendizagem não podem estar separadas. O educador ainda salienta que à educação cabe o processo de reconstrução e reorganização da experiência e logo releva que “educação é fenômeno direto da vida” (DEWEY, 1978, p. 17).

Queiroz (2004, p. 78), ao salientar em seu estudo sobre os conteúdos trabalhados pelas CEFFAs cita que, “para a Pedagogia da Alternância o saber está, não somente no livro, mas na vida” e salienta ainda que, “se aprende fazendo” e o conhecimento é apenas um meio para aprender a fazer. Desta forma percebe-se que as idéias de Dewey ajudam a compreender a seleção de conteúdos a serem trabalhados

ênfatisado a categoria juvenil. Porém, a história da Pedagogia da Alternância salienta que a mesma surgiu por conta da necessidade de uma educação para uma categoria de adolescentes do campo e que hoje vem a ser empregada para os jovens do campo.

⁵⁵ Para Dewey o pensamento reflexivo visa a uma conclusão, deve sempre nos conduzir a algum lugar, ainda que o pensamento reflexivo nos impele a indagação, pois se pode examinar até que ponto uma coisa pode ser considerada garantia para acreditarmos em outra.

pela proposta da Pedagogia da Alternância. Da mesma forma Freinet (1985, p. 21) acrescenta que, “a vida prepara-se pela vida” e traz como exemplo a seguinte passagem:

Se você tem medo que seu filho quebre a cabeça, rasgue a roupa, suje as mãos, corra o risco de cair ou de se afogar, tranque-o na sua confortável sala de jantar ou leve-o pela coleira quando sair, para que ele não se junte aos bandos de crianças que – buscam intrepidamente as suas experiências elementares (FREINET. 1985, p. 21).

Para o educador francês as experiências fazem parte do processo de formação humana e elas ocorrem na interação com o mundo que cerca a criança. Pois, enquanto o professor continua com suas aulas, ensinando “as suas mecânicas, contemporâneas do arado e do carro de mãos, é o *scooter*, o rádio, o telegrafo e o telefone que seu aluno terá de usar, porque ele sabe, por experiência, onde o chama a vida (FREINET, 1985, p. 11). Consta-se de uma crítica do escolanovismo a escola tradicional como desprovida da realidade e por isso não consegue acompanhar o interesse dos alunos.

Na obra *Experiência e Natureza*, Dewey (1980), situa que a experiência para comprovar ciência, precisa ocorrer em condições altamente especializadas em contato com a natureza. Desta forma não é a experiência que é experimentada, mas uma porção da natureza, seja pedra, animais, doenças ou temperatura. Desta forma a ciência é expressão de que a experiência é a ocorrência que penetra na natureza e se expande sem limitações. Para Freinet (1975, p. 31) a “experimentação é lenta e caprichosa; exige instrumentos e instalações; a própria observação supõe atenção e perseverança”, onde ao professor resta fazer a explicação precedida da observação. No entanto, Freinet (1975), salienta que com a escola tradicional, se perdeu a paciência artesanal, talvez pelo professor se admirar a si mesmo ao falar e sua carreira depender deste seu atributo. Silva (2005) ainda atenta que nas CEFFAs, o trabalho do monitor necessita de ações diferenciadas com posturas e atitudes consistentes de uma nova pedagogia a fim de que não recaiam sobre a escola tradicional.

Os educadores escolanovistas se destacaram ao defender a idéia de trazer as práticas diárias para escola e assim fazer educação. Maria Montessori (19-)b. começou a desenvolver seu método no trabalho com deficientes onde valorizou o ensino e a experimentação ao elaborar materiais didáticos e jogos para as crianças. Em relação ao trabalho dos educadores Freinet (1985) é mais enfático e destaca que lamenta que alguns educadores são apenas tratadores (comparados aos criadores que tratam os

animais), onde apenas tratam metódica e cientificamente seus alunos, durante algumas horas do dia. E faz uma advertência aos professores: “consERVE nos seus alunos o apetite natural. Deixe-os escolher os alimentos no meio rico e propício que você lhes prepara. Então, você será um educador” (FREINET. 1985, p. 44).

Com os pressupostos da Escola Nova florescendo, o aluno deixará de ser objeto e passa a ser o sujeito da educação, e assim, ele próprio passará a decidir qual será a sua melhor educação. Se a Escola Tradicional entendia que os homens eram essencialmente iguais, a Escola Nova vê as diferenças – cor, raça, religião e também a capacidade cognitiva, quanto à participação no poder das decisões na educação.

Em relação a Pedagogia da Alternância, Queiroz cita que:

De 1945 a 1956, ocorre o esforço de relacionar a vida e a escola numa orientação pedagógica, com duas constatações metodológicas importantes: a motivação do jovem para se instruir; o estudo do meio onde o jovem vive para ser utilizado na escola. De 1956 a 1960, chega-se a uma concepção nova da pedagogia e fala-se mais do método, de procedimento, com uma perspectiva de reforma pedagógica total, priorizando os resultados intelectuais e não tanto o programa (QUEIROZ. 2004, p. 78).

A passagem de Queiroz ajuda a elucidar a influência da Escola Nova para pensar as práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância. Pois se inicialmente, ou seja, até 1956, a educação era voltada a partir do estudo do meio, mais adiante verificase a necessidade de avançar sobre esta proposta. E com isso as concepções da Escola Nova se constituem como suporte para as práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância. Pois se até então era suficiente fazer o estudo a partir da realidade e do meio em que ocorria a Pedagogia da Alternância, suas praticas pedagógicas careciam cada vez mais de um suporte pedagógico, como as três categorias escolhidas para esta pesquisa procuram mostrar.

Silva (2005) esclarece mais ao destacar em sua pesquisa que se numa educação tradicional a condução do processo de formação pertencia prioritariamente à escola, essa concepção não é mais adequada quando se busca uma verdadeira formação em alternância, onde a sucessão família-escola deve constituir a base de todo o processo educativo. Pode-se destacar então, a imprescindível inclusão dos sujeitos envolvidos neste processo educativo como co-produtores da formação, evitando que as famílias se tornem meramente espaços de socialização e/ou implementação de conteúdos escolares estabelecidos pelas CEFFAs.

Freinet faz uma crítica à educação tradicional quando cita que:

Instalamos nossos alunos mais ou menos confortavelmente, à sombra da árvore e pomos ao seu alcance os frutos que escolhemos e colhemos, bem classificados em livros que são obras-primas de ciência e de técnica. (...) Infelizes as crianças que só comeram cerejas de cestos e não conheceram a alegria vivificante de quem se agarra aos ramos e colhe conforme sua necessidade! (FREINET, 1985, p. 28).

Segundo Silva (2000), na França, na década de 80, o conceito de alternância passou por novo prestígio e popularidade nas esferas pedagógicas e políticas, na perspectiva de ser uma solução aos fracassos escolares na medida em que motivava a preparar os jovens para a vida profissional. Por conta disso, também se fez com que qualquer formação que tenha relação com o campo profissional possa ser chamada de alternância. Sendo assim, há diferentes formas de alternâncias. Baseada em leituras francesas de Malglaive (1979) citado por Silva (2000) são apresentados os diferentes tipos de alternância:

a) Alternância externa – evoca a relação empresa-escola, procurando aumentar o número de jovens e adultos que tenham experiência no trabalho. Segundo a autora é uma prática bastante difundida nos países socialistas que visavam a não separação do intelectual com o mundo do trabalho.

b) A falsa alternância – deixa lacunas na formação ao não estabelecer nenhuma ligação entre a formação e as atividades práticas.

c) Alternância aproximativa – a formação é realizada por instrumentos conceptuais e metodológicos para observação do que é vivido, que podem ser realizado por meio de laboratórios ou oficinas que vem para substituir o meio sócio profissional do estudante.

d) Alternância real – visa à formação teórica e prática global possibilitando ao aluno construir seu projeto pedagógico, desenvolver e realizar um distanciamento reflexivo sobre as atividades desenvolvidas (GIMONET, 1982, p. 52 apud SILVA, 2000, p. 24).

Percebe-se no estudo de Silva (2000), que a alternância de tempos e espaços ocorre das mais diversas formas conforme a classificação que a autora traz. Porém, todas elas enfatizam a conjugação teoria x teoria. Para Freinet (1985), nada mais concreto que a experiência que o aluno leva do campo para a escola e vice-versa. Freinet descreve toda sua contribuição à educação partindo das vivências camponesas.

Em sua obra “Pedagogia do bom senso”, retrata as mais diversas vivências de um homem simples, das crianças e animais preocupados com a escola na formação dos homens. E verifica-se nesta obra, a relação que o educador estabelece entre as práticas do campo com aquelas que a escola precisa seguir para formar homens preparados para a vida.

Para (QUEIROZ. 2004, p. 92), o princípio da Pedagogia da Alternância não é novo. “A dinâmica de alternar momentos na instituição escolar com momentos no trabalho, na família, no bairro, na vila, na comunidade, na pequena unidade produtiva, é bastante antiga”. No entanto, o ponto principal é como se organiza a alternância, que daí pode ser uma ligação de tempo e espaço sem nenhuma ligação ou uma integração bem elaborada de diferentes momentos.

Na Pedagogia da Alternância, a propriedade da família representa um espaço para colocar em prática aquilo que o jovem conseguiu abstrair durante o tempo que permaneceu em formação na escola. Percebe-se que a propriedade serve como um laboratório de experimentação conduzido pelo *Plano de Estudo*, que orienta a tempo que o jovem permanece na propriedade. Auxiliado pelo *Caderno da Realidade*, o jovem retorna à propriedade com alguns encaminhamentos orientados pelo *plano de estudo* que ele precisa realizar para poder socializar no encontro seguinte. Desta forma, o *caderno da realidade* é o maior sistematizador das experiências como conteúdos de formação passando a ser uma espécie de portfólio do jovem.

A seqüência de conteúdos trabalhados durante o ano de formação esta sistematizado pelo *plano de formação*⁵⁶ que visam à formação baseada nos conteúdos escolares, com mais aqueles destinados à orientação específica para o trabalho no meio rural como zootecnia, agronomia, economia rural, horticultura. Diferente das CFRs onde em sua maioria a prática experimental ocorre na propriedade da família, as EFAs priorizam na área escolar um espaço para a implementação das práticas agrícolas identificadas como unidade de ensino, demonstração e produção. No entanto, tanto CFRs quanto EFAs utilizam os instrumentos pedagógicos pra sistematizar suas práticas pedagógicas.

⁵⁶ Silva (2000) destaca o como uma síntese política das instituições que trabalham com a Pedagogia da Alternância, onde sistematiza todo o currículo e pode ser chamando de “guia” para adaptar os conteúdos previstos com a realidade do jovem na unidade produtiva buscando a organicidade dos conteúdos curriculares dos cursos.

No estudo de Silva (2000), verifica-se que o principal ponto da alternância é a disseminação de novas técnicas de melhorias à propriedade, que os jovens conseguem adquirir neste ir e vir dos tempos de formação. A pesquisadora obtém estas respostas a partir das entrevistas com os pais, onde os mesmos deixam claro o quanto a visita dos monitores é importante num espaço, que às vezes é a única visita que vem trazer novidades a propriedade, o que justifica a boa receptividade das famílias com os monitores. Fato que também demonstra o quanto o agricultor familiar está à mercê da marginalização econômica e social, e assim possibilitado pela proposta da alternância passa a receber a visita de um profissional:

Olha, a gente só tem que agradecer. A gente não sabe nem como colocar, a gente só tem que agradecer (...) eles vem na propriedade e a gente compara, arreja andando, conversando com eles, que é que nem fosse um pai dos filhos da gente. Que eles estão ali ensinando a eles e ensinando até mesmo nós (PAI 3 apud SILVA, 2000, p. 142).

Silva (2000), também destaca que há pouco envolvimento e participação das famílias no processo de “difusão de conhecimento”. Sendo que, “é possível identificar uma certa desvalorização dos seus saberes e experiências face ao saber técnico do monitor” e que pode favorecer “uma certa passividade da família frente ao processo de produção do conhecimento” (SILVA 2000, p. 161). A preocupação da pesquisadora demonstra que o conhecimento empírico expresso pelo conceito de experiência de Dewey não acontece na sua concretude, tendo em vista que há uma valorização pelos pais do conhecimento técnico que o monitor traz a família quando este faz a visita ao jovem na sua propriedade. E salienta que as famílias ainda apresentam freqüentes expressões como implantar, praticar, executar que segundo a pesquisadora, são termos reveladores de uma postura passiva frente às orientações técnicas da CFR. Em relação aos monitores, a pesquisadora verifica que:

Apesar da preocupação em implantar um processo de mediação mais dialógico, a tendência dominante entre os monitores ainda é de conceber essa mediação numa perspectiva pedagógica tradicional, num processo mais verticalizado de difusão de conhecimentos, em que a centralidade do papel do monitor corresponde a um papel periférico dos outros envolvidos na formação (SILVA, 2000, p. 162).

O registro mostra que apesar dos monitores procurarem referenciar as práticas pedagógicas a partir das experiências, ainda é difícil de realizar tendo em vista o contexto do seu trabalho. Pois assim como os monitores estão imbuídos de práticas

recorrentes da educação tradicional, as famílias manifestam os mesmos sintomas ao apresentarem dificuldade de exercitar a dialogicidade pela mediação, aguardando que o monitor lhes passe o conhecimento técnico pronto. Verifica-se com esta passagem que ainda é difícil trabalhar o conceito de experiência na relação escola e família.

Recorda-se que, para Dewey (1980, p. 116), a experiência não se dá separada do indivíduo, ou seja, ninguém se prepara pela experiência para viver daqui a pouco. Ela é contínua e faz parte do processo de formação. “(...) instrução e educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração”. Nota-se que para o educador a experiência é parte integrante das vivências do sujeito. Entretanto, na Pedagogia da Alternância ainda há dificuldades em estar trabalhando com este elemento bastante mencionado e que ajuda a identificar suas concepções pedagógicas.

O educador norte-americano adota o método empírico para expor a experiência a mercê do conhecimento. Para o autor, o método empírico “põe diante dos outros um mapa do caminho que foi percorrido; estes podem se desejarem, percorrer de novo o mesmo caminho, a fim de observarem a paisagem por si próprios” (DEWEY, 1980, p. 22). Desta forma, as conclusões podem ser retificadas por outros olhares e possibilitam uma construção cooperativa a partir do caminho trilhado, ou seja, do processo de experimentação. Percebe-se que no método empírico os resultados não são únicos, mas todo o processo é bastante analisado até chegar ao resultado.

Silva (2005), ao analisar a Pedagogia da Alternância cita que o desafio é romper com a visão reducionista do ato de ensinar como uma relação dual: teoria-prática, e passar a considerar uma relação mais complexa, na qual o saber não pode ser reduzido a um objeto pré-fabricado, herdado do passado, e que precisa ser transmitido. Pois enquanto relação complexa, o conhecimento torna-se uma dinâmica cultural que exige sua reconstrução permanente, em função do passado, mas, sobretudo, inscrito no presente e tendo como perspectiva o futuro do meio rural.

Edman (1960), ao fazer um estudo sobre a vida de Dewey, cita que “a sociedade existe por um processo de transmissão em tudo semelhante ao da vida biológica. Essa transmissão se processa, dos mais velhos para os mais jovens, por meio da transferência de hábitos de agir, pensar e sentir”. Para Dewey, toda a transmissão de pensamento acontece pela comunicação, fator bastante ressaltado pelo autor quando

menciona que, entre as palavras comunidade e comunicação existe mais que um vínculo verbal. “Os homens vivem em comunidade em virtude das coisas que lhes são comuns. (...) O que eles precisam ter em comum para formar uma comunidade ou sociedade são objetivos, crenças, aspirações, conhecimentos – um entendimento comum⁵⁷”. A criança do campo terá uma experiência diferente da criança da cidade, ou a criança do litoral com a criança do sertão. Cabe ao educador saber utilizar as condições sócio-ambientais para extrair dela tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas. Ainda falando da experiência como um fator primordial na educação, para Dewey, ela somente é verdadeira quando as condições objetivas estejam subordinadas ao que ocorre dentro do indivíduo.

A contribuição do Método de Montessori para a educação das crianças e dos homens é “engrandecer o mundo”, “libertá-los das cadeias que o impedem de avançar” e “multiplicar para seu rendimento os motivos de interesse que satisfaçam mais profundamente as tendências sepultas no espírito” (MONTESSORI, 197-?). As crianças aprendem por si quando podem exercitar suas próprias energias segundo os procedimentos mentais da natureza. Nesta fase é indispensável o papel do professor que ajuda na intervenção dos procedimentos naturais. Dewey entende que, “o mestre desempenha sua função ao planejar antecipadamente as atividades do grupo, ao organizar um ambiente que favoreça experiências satisfatórias à construção do conhecimento e que desenvolva as potencialidades dos educandos (CUNHA, 1994, p. 64). Entretanto, para concluir a idéia de Montessori (197-?), a mesma entende que a criança não aprende só pela mediação do professor, mas este com seus interesses e suas iniciações intervém a medida que a criança aprende seguindo as leis interiores de formação mental onde há um intercambio entre o ambiente e a criança. A medida que as experiências são intensificadas e determinadas para conhecer certos fenômenos, a aprendizagem pode ser melhor observada. Pode-se observar aquelas crianças colocadas em condições adequadas com a matemática e que despertam uma grande paixão pela mesma, seja nas operações aritméticas como nos cálculos de nível superior. Isto também pode se estender ao interesse pela natureza, a prodigiosa memória por nomes, fatos, classificações.

⁵⁷ EDMAN, 1955, p. 94.

Silva (2000) cita a partir de um documento francês de 1943, que procura realizar uma integração entre o mundo vivido do jovem e o mundo escolar por meio de 3 fases: 1º partir da experiência, 2º fornecer ao aluno princípios de julgar, compreender e melhorar a experiência, 3º organizar e dirigir múltiplas experiências na propriedade dos pais dos alunos, procurando provar que é sempre possível fazer melhor. Para Dewey (1971), é pelo *continuum experimental* que a qualidade de uma experiência é somada por dois aspectos: 1) O imediato de ser agradável ou desagradável; 2) O mediato de suas influências sobre experiências posteriores. Pois toda a experiência vive e se prolonga a partir das que a sucederam.

O ponto de partida da formação situa-se na experiência vivida pelos jovens em seu meio de vida sócio-profissional, onde caberia ao professor seguir e controlar as experiências realizadas nas propriedades dos alunos, experiências essas que se organizam no seio de um processo no qual o jovem está engajado. Assim, não cabia mais a realização de atividades em aplicação da lição ministrada pelo professor; era o professor quem deveria conhecer a realidade das propriedades dos jovens para ajudá-los a compreender a sua própria situação e partindo desta compreensão, intervir para melhorá-la. (SILVA. 2000, p. 72).

A autora ainda situa que os anos de 1945-1950 foram marcantes para a construção do plano pedagógico da Pedagogia da Alternância na França, onde ocorreu a criação dos principais instrumentos pedagógicos que permitiram a implantação da verdadeira alternância. Na Pedagogia da Alternância, as três pesquisas mencionam que a vida da família e da comunidade é o ponto de partida para trabalhar os conteúdos na escola. Uma idéia bastante defendida pelos escolanovistas, seja Freinet, Dewey ou Montessori que abordam, sobretudo os conteúdos que as crianças trazem de casa.

Segundo Cambi (1999) para Freinet, a escola era um “canteiro de obras” onde experiências eram orientadas e enriquecidas mediante o trabalho humanizado que correspondia a uma forma de “jogo” realizado em clima de empenho e colaboração. Montessori (197-?), enfatiza em seu método a necessidade de desenvolver as atividades senso-motoras na criança por meio de atividades práticas como vestir-se, lavar, comer auxiliados pelo olhar adulto, sem coerção. Dewey (1971) acreditava que o ato de educar é uma função social e uma forma de ação política. Sendo assim, a escola está fortemente relacionada com a sociedade e deve ser um espaço de construção, reflexão e produção de experiências relevantes que permitem e garantem o alcance de uma cidadania plena.

Ao estabelecer critérios em busca do conhecimento, Dewey (1971) atribui uma importância valorativa as experiências criando o conceito de *continuum experimental*, ou seja, uma experiência é sucessora de outras experiências. Desta forma, enfatiza na condição de um pragmatista, a importância de se selecionarem experiências concretas que fazem parte da realidade em que a criança vive, capaz de apontarem problemas que podem ser solucionados em benefícios da sociedade. E utiliza desta mesma idéia, para criticar a Escola Tradicional, quando cita que a mesma não deu conta de fazer isto, transmitindo conteúdos que nem sempre eram de interesse da criança.

No entanto, procuramos representar aqui, o processo de alternância em três tempos, para poder visualizar e verificar aquilo que Gimonet (2007) elaborou num esquema que tenta contemplar a experiência, a formalização e a estruturação dos conteúdos trabalhados na CEFFAs. Contudo, a tabela ilustra elementos que também foram enfatizados por Dewey nas concepções da Escola Nova:

Tabela: 03 – Um processo de alternância num ritmo em três tempos

1. O meio familiar, profissional, social	2. O CEFFA	3. O meio
- Experiência - Observações, investigações, análise - (Saberes experienciais)	- Formalização-estruturação - Conceitualização - (Saberes teóricos e formais)	- Aplicação-ação - Experimentação - (Saberes-ações)

Fonte: Gimonet (2007, p.30).

A partir deste quadro, Queiroz (2004), destaca que a verdadeira formação em alternância ocorre a partir da vida e da experiência, onde a pessoa se assume como sujeito do processo, com disposição e condições de interagir com o grupo em formação, entre eles todos os envolvidos que são alunos, monitores, pais e demais parceiros. Na construção de aprendizagens pelas experiências. Dewey (1980, p. 33) cita a linguagem como fator de comunicação que precisa existir, pois é “uma função natural da associação humana, e suas conseqüências interferem com outros eventos, físicos e humanos, conferindo-lhes significado ou significação”. Percebe-se que a comunicação é imprescindível para que o processo de aprendizagem ocorra pela experiência, pela formalização e estruturação dos conteúdos. Pois são três momentos, onde a comunicação como resultada da ação humana poder estar interligando e formatando este processo de aprendizagem.

Em relação à comunicação, Freinet criou alguns instrumentos que ajudaram a motivar a comunicação, entre eles destaco o *texto livre* que consagra a “aptidão da criança para pensar e para se exprimir e para passar de um estado de menoridade mental e afectiva à dignidade de um ser capaz de construir experimentalmente a sua personalidade e de orientar o seu destino” (FREINET, 1975, p. 27-28). Pela técnica do texto livre foi possível estabelecer a comunicação entre várias instâncias. “O texto livre tornava-se página da vida, comunicada aos pais e transmitida aos correspondentes” (FREINET, 1975, p. 29).

Para Montessori, o ensino começa pela leitura e escrita porque a escrita fixa o conhecimento humano e o torna duradouro. Desta forma a leitura e escrita são instrumentos que permitem a evolução do conhecimento pelo homem. Pois as pessoas se interessam pelos livros quando sabem ler e finaliza, dizendo que:

A cultura pode ser transmitida através da palavra, do rádio e por meio de discos e projeções de filmes cinematográficos. Mas sobretudo, deve-se deixar operar através de atividades, com a ajuda de materiais que permitem a criança adquirir a cultura por si mesma, impulsionada pela natureza de sua mente que obedece às leis de seu desenvolvimento. Isto demonstra que a cultura é absorvida pela criança através de experiências individuais, com as repetições de exercícios interessantes, para os quais sempre contribui a atividade das mãos, órgãos que cooperam para o desenvolvimento da inteligência (MONTESSORI, 197?, p. 91) (grifos da autora).

Na Pedagogia da Alternância, o *caderno da realidade* é o instrumento destinado às anotações das observações sobre a história da localidade.

Partindo de uma abordagem descritiva das origens, estrutura e produções, o aluno deveria examinar os diferentes fatores de produção e da administração realizada, ao longo do tempo, dos meios materiais e humanos disponíveis. Ao final, o aluno deveria tornar-se capaz de avaliar todo o funcionamento da propriedade, refletindo e apontando as melhorias e/ou alternativas possíveis para aquela realidade (SILVA, 2000, p.75).

Para Silva (2000), o caderno da realidade passou a ser um instrumento de diálogo entre pais e filhos, cuja implementação exigia a criação de um questionário que facilitasse a interlocução do aluno com os pais e das pessoas próximas. A pesquisadora constata que para os alunos da EFA, a Pedagogia da Alternância representa a associação de dois períodos que acontecem pela transposição e aplicação de conteúdos escolares para o meio familiar. Porém, a associação destes dois tempos acontece ainda pelo predomínio e superioridade da esfera escolar, do saber técnico face ao saber empírico das famílias.

Para Silva (2000), nos últimos anos vem crescendo no Brasil o número de experiências inspiradas nas Maisons Familiaes Rurales (MFRs), se firmando como uma experiência pedagógica inovadora na formação de jovens do meio rural, realizadas a partir de grupos de pequenos agricultores e trabalhadores rurais. Para a autora, “são experiências que buscam alternativas educacionais que atendem as necessidades e os desafios colocados pelo momento histórico à agricultura familiar” (Silva. 2000, p.03).

A pesquisadora atenta também para alguns elementos que carecem de análises como a vinculação do conteúdo escolar com as experiências do mundo vivido, a formação pessoal e o desenvolvimento de lideranças para o campo, o caráter de intervenção da escola e a preocupação com a permanência do jovem no campo. Segundo o depoimento de um monitor sobre a escola destaca o seguinte:

O papel da escola é principalmente despertar o conhecimento, despertar interesse, fazer com que você busque o conhecimento, não te dê conhecimento pronto. (...) Se você tem como ponto principal a escola, de fazer com que o aluno possa buscar o conhecimento ele vai se encontrar frente a diversos obstáculos e nestes obstáculos ele vai ter que saber como que ele vai se desenrolar diante disso daí. Então, quer dizer, hoje uma das grandes importâncias da escola é isto daí. (MONITOR 1 apud SILVA, 2000, p. 200).

Para Freinet (1985, p. 63), “todos os conhecimentos nascem, ardem e se apagam, infelizmente!”. Resta à escola despertar a vivacidade das experiências que o aluno passa e trazer à escola para que as chamas não se apaguem. Em relação aos condutores de experiências, o educador cita que:

Existem duas espécies de homens: os que fazem experiências e os que não as fazem. Infelizmente temos de acrescentar uma terceira: a dos malfeitores que não receiam saltar a torrente ou escalar os picos com os intrépidos, mas com a única preocupação de se apropriarem, para as explorarem em seu proveito, das descobertas desinteressadas dos eternos dissipadores de sombras, dos caçadores de verdades, dos criadores de justiça e de beleza (FREINET. 1985, p. 63).

Percebe-se nos educadores da Escola Nova que é pela experiência que se constrói o conhecimento e diante das descobertas é adotado o método empírico que para Dewey, pode melhor explicar os fenômenos da natureza. Defensor da Escola Ativa, Dewey apontou a importância da aprendizagem partindo da experiência, onde o autor propôs uma inversão de valores que leve em conta a iniciativa, originalidade e cooperação, possibilitando a liberação das potencialidades criativas do sujeito.

Para Dewey, as experiências selecionadas a partir da prática do cotidiano do aluno é o elemento fundamental do seu método, são experiências que devem ser selecionadas pelo professor e que devem proporcionar ao jovem o ato de pensar. Pois à medida que as experiências tornarem-se significativas ao jovem, ele encontrará um sentido naquilo que estuda. Caso contrário, “é comum os professores observarem que seus alunos entregam-se de modo relapso e sem objetivo a certas atividades; via de regra, essa atitude é atribuída às características da idade, especialmente no caso dos adolescentes” (CUNHA. 1994, p. 52). Por outro lado, esta afirmação comina com as idéias dos primeiros educadores como Thomas Morus, Cabot e Robert Owen quando os mesmos mencionavam que as práticas educativas precisavam ser pensadas para capacitar os trabalhadores por meio de condições concretas de suas vidas passando estes a se assumir como sujeitos da história. Logo as práticas concretas são as experiências que os jovens trazem de casa e que estão permeadas pelo cotidiano do trabalho.

4.2.2 A Educação pela Coletividade

A expressão coletividade é bastante enfatizada na pedagogia de Makarenko, onde o educador defende uma educação comunitária em que a participação dos jovens na auto-organização da escola, do trabalho e da disciplina ocorre pelo coletivo. Para o educador russo, a educação partirá dos interesses tirados no coletivo, onde o mesmo destaca a importância de formar pessoas preocupadas com as questões políticas, sociais e culturais em prol do bem estar do grupo, e que representam o espírito da solidariedade entre as pessoas do grupo (LUEDEMANN, 2002).

Contudo o espírito do coletivo na educação também é destacado por outros educadores escolanovistas, entre eles Montessori que ao formular o seu método menciona que na *Case dei Bambini* é preciso cultivar as idéias de liberdade, atividade e independência. Sua proposta pedagógica se fundamentou em princípios científicos da psicologia onde desenvolveu instrumentos de trabalho a fim de contemplar as necessidades dos alunos. A educadora leva em conta o ambiente de aprendizado como um espaço especial preparado para receber as crianças que precisam sentir-se a vontade, recebendo o olhar atento dos educadores. Após utilizar os objetos que a criança escolheu segundo seus interesses deve limpá-lo, arrumá-lo, recolocando-o no lugar de onde o retirou para que possa ser utilizado por outra criança. Se uma criança quiser

utilizar algum objeto que esteja em uso por um colega, terá de esperar seu turno. Desta forma ela estará exercitando segundo a autora, a paciência e a disciplina, eliminando a competição entre os pares, colaborando para a convivência coletiva (MONTESSORI, 1964). Montessori procurou desenvolver em seu método princípios que visavam educar a convivência no coletivo, inicialmente desenvolvido no trabalho com crianças e que mais tarde são incorporados na educação de grupos de outros níveis, sejam adolescentes, jovens e adultos.

Na Pedagogia da Alternância, a integração escola-comunidade possibilita a transição do jovem entre a família e a escola e assim sua formação sai do coletivo da família e passa para o coletivo da escola. Os três trabalhos pesquisados apontam que a convivência coletiva sob a orientação dos monitores nos CEFFAs é bastante proveitosa, manifestada pela formação dos jovens. Pois do ponto de vista dos pais, após a convivência de uma semana no coletivo de jovens na CEFFA, o mesmo volta para casa mais comprometido com as tarefas do cotidiano:

A aprendizagem da vida em grupo é um elemento de valoração das experiências de formação, que consideram a descoberta pelo aluno das regras elementares de convivência e o desempenho das diversas tarefas exigidas na manutenção do internato como situações educativas que favorecem o desenvolvimento da responsabilidade do jovem (SILVA, 2000, p. 256).

Silva (2000), ainda salienta que as tarefas executadas, as vivências em sala de aula, nas refeições, nos jogos e outras atividades de lazer estimulam o diálogo, a amizade contribuindo para a formação de um ambiente educativo. Edman (1960) ao estudar a vida de John Dewey abre um espaço ampliado para mencionar sobre a educação na juventude.

No tocante aos jovens, o fato da associação em si, como imediata realidade humana, ganha importância. (...) Desde que nosso mister é habilitá-los a compartilhar da vida comum, não podemos deixar de considerar se estamos ou não formando forças que lhe assegurem essa habilidade. Se a humanidade fez algum progresso ao compreender que o supremo valor de cada instituição é sua influência nitidamente humana – influência exercida sobre a experiência consciente – podemos bem acreditar que esta lição tem sido aprendida largamente através da convivência com os jovens (EDMAN, 1960, p. 98).

Em relação à juventude Edman (1960), atribui esta categoria ao termo desenvolvimento, citando que ao dirigir a juventude e determinar-lhe o futuro, a sociedade traça seu próprio destino. Uma vez que a mocidade virá a constituir a sociedade de determinada época. E assim, a natureza desse período se voltará às

atividades infantis realizadas na fase anterior. Compreende-se desta forma que é na infância e por ela que se constrói, na visão deweyana, a sociedade que se quer pela educação. Porém, isto reforça a importância em que Dewey atribuiu à educação durante a infância, pois compreende as relações entre a criança e a experiência dos adultos como um processo de interação e ajustamento. Falar sobre as experiências das crianças é reconhecer que ela já contém elementos da mesma natureza que compõem as matérias de estudo (DEWEY, 1971).

Como podemos ver até aqui, a coletividade é bastante expressa como uma condição da educação de jovens. Pois como vimos na primeira parte deste trabalho, desde Platão até Makarenko várias foram às iniciativas de pensar em educações coletivas, onde a formação se dava nas mais diversas perspectivas da coletividade. Ainda que para Platão só poderia ser educador, aquele que já tenha sido pai e ter mais de 50 anos, Makarenko exerceu a função de educador muito mais jovens, sem mesmo antes ter sido pai. Contudo, não vou tratar das condições em que cada educador procurou propor suas experiências de coletividade. Mas, o quanto estas experiências contribuíram para pensar naquilo que mais tarde se consolidou na Pedagogia da Alternância.

Segundo Nosella (1977), o sistema de alternância que se resume a permanência do jovem de uma semana na escola e duas semanas com a família durante um ano traz razões práticas como:

A poupança de tempo por parte do aluno que não precisa mais ir e voltar de sua casa para a escola todo o dia (as casas dos agricultores no interior ficam muito isoladas e longe da Escola), a substituição da interrupção diária de seu trabalho na lavoura por um ritmo mais lógico e respeitoso dos tempos e necessidades dos agricultores e, finalmente, a utilização das horas noturnas (serões) que, como o internato tornam-se preciosos para a formação (NOSELLA, 1977, p. 55).

Para Cunha (1994, p. 38), que ao estudar as concepções de educação deweyanas, afirma que Dewey alega que, “educar é pôr o indivíduo em contato com a cultura a que pertence e (...) prepará-lo para situações que exijam reformulações”. Onde todo o processo educativo precisa ter o intuito de possibilitar a continuação da vida em agrupamentos sociais. Enfim, para o educador norte-americano, a educação não deve apenas instruir, mas garantir a necessidade da convivência coletiva pelo próprio coletivo.

Todos os três trabalhos aqui pesquisados mostram que tanto pais, monitores e alunos ressaltam a importância da formação pela alternância e a valorização das suas práticas pedagógicas. Os pais destacam como pontos fortes as orientações que os filhos trazem para casa, seja no trabalho agrícola ou doméstico. Os monitores mencionam a formação pessoal dos alunos, e todos são unânimes ao enfatizar a vivência dos alunos em grupo, na dinâmica de internato que além da possibilidade de manutenção do vínculo do jovem com a família e a propriedade, diminui o desinteresse do jovem pelas atividades dos pais.

Nosella (1977), destaca em seu estudo que o fio norteador da coleta de saberes que os jovens trazem das comunidades onde vivem é realizado por um dos instrumentos da Pedagogia da Alternância que é o *Plano de Estudo*⁵⁸, elaborado em conjunto com os monitores ao findar uma semana de estudos no centro de formação, para investigar na família um dos aspectos da realidade cotidiana. Com os dados que o jovem anota no *caderno da propriedade* ou *do lar*⁵⁹ ele traz para a *colocação em comum*⁶⁰ no próximo retorno as aulas presenciais. Desta forma, ao findar o curso, o aluno teria seu texto escrito com dados da sua realidade realizados em colaboração com a família e com os monitores. Desta forma, Nosella (1977), destaca que o *plano de estudo* não serve para uma aplicação técnica na propriedade, mas como um plano de conscientização da família para conscientizar a sua própria vida. Pois a conscientização pode apontar caminhos que precisam ir além de um diagnóstico da propriedade e da comunidade e isto exige uma formação mais bem elaborada dos monitores já que podem se deparar com diagnósticos bastante heterogêneos. Percebe-se pelos relatos das pesquisas que a conscientização está pautada no “método de conscientização” de Paulo Freire quando o mesmo menciona que é pela conscientização que o sujeito se liberta (FREIRE, 2005).

Silva (2000) constata em sua pesquisa que a Pedagogia da Alternância é valorizada pelas populações do campo frente às dificuldades à medida que tomam consciência da sua realidade frente aos preconceitos e exclusões vivenciadas historicamente pelas pessoas que moram no campo e precisam ser escolarizadas. No

⁵⁸ Instrumento pedagógico que é definido por Nosella (1977) como o veículo que leva para a vida as reflexões, as questões e as conclusões.

⁵⁹ Outro instrumento pedagógico que hoje é mais conhecido pelas CEFFAs como Caderno da Realidade.

⁶⁰ É a socialização das atividades encaminhadas pelo Plano de Estudos.

entanto o trabalho de conscientização se mostra mais enriquecedor quando realizado no coletivo.

Segundo Dewey (1978), a sociedade, cabe a transmissão das experiências que ocorrem via transmissão e comunicação. “Sociedade pressupõe uma consciência comum desse fim, uma participação inteligente na atividade coletiva, uma compreensão”. O educador destaca que a sociedade é compreendida pela comunicação ou mútua participação, e se realmente ela for vivida e participada será educativa para aqueles que dela participam.

A vida social, pois não somente exige, para se perpetuar, esse ensinar e aprender que constituem a educação, como seu próprio modo de ser, o próprio processo de vida coletiva, em essência, consiste em ensinar e aprender. É a permanente circulação de reações e de experiências e de conhecimentos que forma a vida em comum dos homens, e que lhes permite a perpétua renovação de suas existências, por uma perpétua reeducação. Tal influência educativa, recebida assim diretamente da participação na vida social, é, entretanto, necessariamente acidental e imprecisa (DEWEY, 1978, p. 20).

Verifica-se também que os vários momentos de convivência coletiva da Pedagogia da Alternância levam a favorecer momentos e modalidades de diferentes encontros, seja na interação dos alunos entre si, ou na interação com os monitores. São relações que ampliam os horizontes criando relações de um espaço educativo favorecendo a dinâmica da alternância. Em relação à convivência no coletivo, a pesquisadora revela que tanto na CFR, quanto na EFA existe um ambiente educativo extremamente positivo, onde as interações ocorrem num clima de amizade, alegria e descontração.

No entanto Dewey atenta que, na convivência das crianças, detecta-se pela experiência cotidiana que são os adultos que impõe obediência, seja pela autoridade, seja pelo regulamento em nome do direito, da lei e do dever, fazendo com que os jovens cumpram aquilo que é *lícito*. Aos jovens cabe “obedecer aos regulamentos, respeitar a autoridade, ser real ao que é direito” (DEWEY, 1980, p. 244). Da mesma forma, Montessori apresenta um pensamento de educação libertária em seu método, onde ela cita que em parte a autoridade e a proteção dos adultos é necessária as crianças. “As noções de liberdade e espontaneidade existem no interior de certos limites”⁶¹ (tradução livre) (YAGLIS, 1984, p. 74). A educadora italiana foi a primeira a criar a *Maison des*

⁶¹ Les notions de liberté et de spontanéité existent à l’intérieur de certaines limites.

Enfants e nestas observa que as interações com o mundo exterior precisam acontecer de forma espontânea pela criança, sob o olhar atento do educador. Pois tanto as crianças como os adolescentes precisam de uma certa autoridade para compreender as noções de liberdade que proporcionam a pesquisa e as iniciativas pessoais.

Para Silva (2004), durante o período que o jovem/aluno permanece junto ao espaço da escola, ele participa de diversas atividades presenciais que ocorrem para além da sala de aula e das visitas de campo. Fazem parte também desta formação, os cuidados de limpeza e manutenção do espaço, a alimentação e os cuidados com os seus materiais individuais, além da responsabilidade que tem de manter a boa convivência no núcleo, tornando um espaço saudável de aprender. São as tarefas do dia a dia que também passam a fazer parte dos conteúdos da formação escolar dos jovens. Da mesma forma Montessori (1984, p. 90) explora as situações de trabalho “varrer, arrumar a mesa, cuidar das plantas, chamar os animais solícitos”⁶² que correspondem a atividades “de la vie réelle”. A partir destas ações, a educadora acredita que poderá ser mais fácil formar indivíduos independentes com vistas à vida adulta.

Nas CEFFAs, os períodos alternados de formação são aportados pelos instrumentos pedagógicos, entre os quais já citei o “caderno da realidade” e o “plano de ensino”. Os “estágios de vivência” e as “visitas de campo” correspondem à aprendizagem pela vivência prática, que se dão em uma propriedade modelo ou em alguma agroindústria, feira e cooperativa. Da mesma forma Freinet destaca as “aulas passeio”⁶³ como mais uma de suas técnicas e cita que é preciso colocar “essa criança num meio vivo, se possível, comunitário, com possibilidade de se entregar às atividades que fazem parte de sua natureza” (FREINET. 1985, p. 15). A pesquisa de Silva (2000) menciona que as relações de convivência entre professores e alunos ou monitores e jovens durante os estágios e visitas são bastante estreitadas, auxiliados também pelos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância que procuram romper com as relações entre aluno e professor estabelecidas pela escola tradicional. Constatado que as técnicas de Freinet exerceram uma grande influência sobre a elaboração dos

⁶² balayer, mettre le couvert, s’occuper des plantes, soigner les animaux.

⁶³ O objetivo desta atividade era possibilitar que seus alunos conhecessem a vida fora da sala de aula, isto é, observando a natureza, os trabalhadores e os instrumentos agrícolas durante os passeios na aldeia.

instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância quando da mesma forma se menciona as *aulas passeios* como bastante semelhantes às *visitas de estudo*.

Outro ponto forte das CEFFAs são as atividades noturnas conhecidas como “serões”, momento em que os jovens dialogam, refletem e questionam temas relacionados à vida comunitária da escola e os demais espaços de socialização. Fazem parte dos serões também às atividades de lazer, estudos em equipe, filmes e teatros, considerados atividades importantes para o desenvolvimento do jovem. Para a educadora italiana Maria Montessori, é preciso fazer da escola o espaço onde os alunos se sintam bem, despertando o interesse por aquilo que mais lhe instiga saber e não os limitando. A educadora defende a prática natural de estender a cultura e engrandecer o conhecimento, e atenta que, “parece que o problema prático do professor não é mais aquele de dar conhecimento em limites estabelecidos, mas sim, o de ‘entreter’ e o de ‘dirigir’ como fazem os domadores de cavalos espertos e jovens” (MONTESSORI, 197-?, p. 38), aqueles que sabem cativar seus animais.

Como já vimos na constatação de Silva (2000), que as atividades vivenciais em grupo realizadas durante o período de internato são consideradas bastante relevantes para a Pedagogia da Alternância, práticas estas que lembram a pedagogia de Makarenko, quando o mesmo acreditava na educação coletiva como forma de emancipação do jovem. Makarenko se destacou como um grande educador à medida que a sistematização do seu trabalho era caracterizada pelo princípio do coletivo do trabalho e do trabalho produtivo, em que denominava como coletivo do trabalho um organismo social vivo colocado como meio e fim da educação. Desta forma, nada mais pertinente que começar pela formação dos monitores. Para Dewey, estudado por Cunha, o papel do professor não é mais de transmitir o conhecimento, mas saber selecionar experiências que levem a pensar, pois “após o contato do educando com os dados de sua própria experiência e da experiência dos outros, tem-se o momento da inferência, do salto para o desconhecido, da inventividade” (CUNHA, 1994, p. 54). Logo, o educador precisa ter o mínimo de conhecimento da realidade de seus educandos do campo para poder selecionar experiências significantes, capaz de motivar os jovens que residem neste meio.

Nossela (1977), destaca que o perfil dos monitores que o Mepes escolhia levava em conta alguns fatores como ser jovem do meio rural, possivelmente morando

próximo a EFA, que teria atitude respeitosa com os sentimentos religiosos e tradicionais dos povos do campo, que fosse bastante motivado pelo trabalho promocional e de educação, com tendência ao magistério e de preferência ter passado por uma escola técnico-agrícola. No estudo de Nossela verifica-se a importância do conhecimento da realidade que os educadores precisam ter para poderem atuar como profissionais da Pedagogia da Alternância.

Para Silva (2004), o educador da Pedagogia da Alternância tem grandes responsabilidades, pois ele é o principal articulador da relação dos saberes, ou seja, pode-se dizer que é o gestor dos sujeitos com os diversos campos de conhecimentos. São várias suas funções, dentre elas destacamos a de educador, técnico, facilitador, mediador, provocador de discussões e articulador de diálogos. Desta forma, as instituições que adotam a Pedagogia da Alternância, representam um meio de gerar novos conhecimentos e novas modalidades de currículo. Pois buscam orientações técnicas, informações de mercado, articulações de diferentes pólos de saberes a fim de potencializar os serviços oficiais de pesquisa, extensão e educação.

Na *Maison des Enfants*, Montessori (1984) salienta que o educador precisa estar atento para o necessário desenvolvimento individual da criança a fim de facilitar as demais relações com os outros. Pois o desenvolvimento individual de cada um favorece a melhor convivência, e assim quando submetidos a *leçon de silence* vão saber sacrificar as vontades individuais em prol do coletivo. Por outro lado, Dewey citado por Cunha adverte que na convivência coletiva toda a atividade humana realizada em grupo faz-se necessário o controle do grupo sobre o indivíduo. E usa como exemplo os jogos de crianças ou adultos, “que envolvem regras para normalizar o comportamento dos integrantes das equipes e que atribuem a uma determinada figura a responsabilidade de coordenar a aplicação dessas normas” (CUNHA, 1994, p. 63).

A pesquisa de Silva (2000) conferiu que na CFR, a convivência na forma de internato potencializa o desenvolvimento das relações humanas entre os jovens principalmente no quesito da responsabilidade e sociabilidade. Da mesma forma verificou que os pais dos jovens da EFA insistem em compreender a escola como um internato, que permite o desenvolvimento da disciplina, da obediência e das normas e regras de uma vida em coletividade como importante para a formação do jovem. Os monitores são vistos pelos pais como monitores-professores capazes de transmitir

conhecimentos e/ou monitores-pais, aqueles que orientam a convivência no coletivo do internato. Nos estudos de Cunha sobre o pensamento de Dewey, o autor salienta que para o educador norte-americano era preciso criar a democracia nos espaços do coletivo. Pois é extremamente importante para o desenvolvimento do jovem, que se dá pela prática coletiva da escola:

São iguais, professores e alunos, no sentido de que são seres humanos que se encontram diante de um ambiente democrático e que irão vivenciar situações que trarão experiências enriquecedoras para ambos; estão no mesmo nível enquanto seres humanos livres, capazes de pensar autonomamente e construir por si só os conhecimentos. Diferem, entretanto, pois ao mestre cabe a responsabilidade de dominar toda a extensão dos conhecimentos sobre os quais se darão as experiências construtoras de novos conhecimentos (CUNHA, 1994, p. 64).

Enfim, ao educador cabe motivar seus alunos pelas suas práticas cotidianas tendo a experiência como o principal responsável pela formação. A experiência que envolve todo o entorno do jovem e possibilita a interação do jovem com o mundo a medida que este vai detectando a complexidade de relações que o jovem faz entre suas experiências de vida com os saberes trabalhados pelo professor e como juntos conseguem construir conhecimentos. Pois Dewey salienta que ao professor cabe despertar o interesse para que o aluno esteja motivado à construção de conhecimentos:

A teoria musical e a técnica manual necessárias ao piano, em que a criança não tem interesse algum quando apresentadas isoladas, como fins em si mesmo, tornam-se fascinantes quando o aluno percebe o seu lugar e a sua função no desenvolvimento perfeito do seu gosto pelo canto e pela música. (...) Na criança, a visão das coisas não vai além do primeiro plano, mas a medida que ela cresce em experiência, a visão também se alarga, e um fato, coisa ou ação qualquer já não é encarada em si mesma, mas como parte de um todo maior (DEWEY, 1978, p. 74).

A importância das experiências serem desenvolvidas no coletivo com vistas a formação do indivíduo é um ponto destacado principalmente pela pesquisa de Silva (2000), onde do ponto de vista dos pais cita que a formação da Pedagogia da Alternância é “muito boa” por trabalhar na convivência coletiva os conteúdos a partir das experiências vitais. No entanto esta conjugação proporcionada pelo tempo escola e tempo comunidade, se dá das mais diversas formas. A classificação de Bourgean (1979) citado por Silva (2000) destaca alguns tipos de alternância:

a) Justapositiva – caracterizada pela sucessão temporal de períodos de trabalho e escola em locais diferentes, sem haver relação entre ambos.

b) Associativa – é mais elaborada que a anterior consistindo na vinculação entre formação profissional e formação geral, onde os conteúdos possuem laços de complementaridade.

c) Copulativa – apresenta uma vinculação efetiva dos meios de vida sócio-profissional e escolar havendo uma forte interação entre os dois momentos de atividades.

As diferentes formas de conjugação do tempo escola com o tempo comunidade demonstram que há diversas formas de adequar a proposta da alternância, sem que ela deixe de alternar os tempos, o que também leva as diversas instituições adotarem a Pedagogia da Alternância ainda que numa mera justaposição de tempos. Enfim, o que esta classificação revela é que seja uma alternância justapositiva em que apenas justapõem os tempos ou uma alternância mais efetiva como a copulativa em que procura fazer a relação entre os dois momentos é preciso avançar mais em relação às práticas pedagógicas.

A partir destas tipologias, Silva (2000) destaca que elas refletem ainda as hesitações e incertezas que recobrem uma verdadeira alternância, conferindo-lhe autenticidade. Pouco ainda se sabe sobre os processos que se desenvolvem em nível pedagógico, educativo e pessoal, pois há ainda um forte predomínio de uma visão institucional da Pedagogia da Alternância e pouco embate pedagógico (GIMONET, 1984 apud SILVA, 2000). Fato que carece de mais estudos tendo em vista o emprego da Pedagogia da Alternância nas mais diversas instâncias de ensino.

Para (QUEIROZ, 2004), existem sete componentes em interação que servem para dar movimento à alternância: o alternante, o projeto educativo, a experiência sócio-profissional, a rede de parceiros co-formadores, o dispositivo pedagógico, o contexto educativo, os formadores e outros atores educativos. São sete dispositivos que conferem dinamicidade a alternância de períodos, a começar pelo alternante. O pesquisador destaca estes sete elementos como componentes essenciais e que identificam a Pedagogia da Alternância. No entanto, vale salientar que são elementos que carecem de pesquisas. Pois, precisam de estudos aprofundados para poder identificar suas necessidades e composições a fim de criar elementos próprios a Pedagogia da Alternância como uma proposta de educação que visa a integração destes vários elementos na perspectiva de uma educação coletiva. Outro elemento fundamental às

práticas pedagógicas é o melhor aperfeiçoamento dos instrumentos pedagógicos que a cada tipologia de alternância necessitam de uma adaptação, levando em conta todo o entorno em se dá esta proposta de educação.

4.2.3 A Educação pelo Trabalho

Preocupado em aliar a educação ao meio social, Freinet (1973) busca no trabalho a forma de auto organizar a escola. Para o educador, a educação precisa partir do trabalho identificado como necessidade e constituidor da própria identidade da criança. Desta forma, o autor procura restabelecer uma interdependência entre as diversas funções. De um lado, a atividade física, de outro, a afetividade e o pensamento.

A aprendizagem por grupos de trabalho, tendo o trabalho como o processo de reorganização espontânea de vida na escola e na sociedade, é um princípio no qual o trabalho produtivo é um contínuo ensinar e aprender. Ele critica o trabalho alienado e defende uma educação de caráter politécnico que permite uma reflexão crítica contra as formas de exploração do trabalho e contra o trabalho fragmentado e alienador. Verifica-se nas concepções do educador que o trabalho é o principal incentivador do interesse das crianças e jovens pela escola.

Segundo Sampaio (1989), ao estudar as práticas de Freinet, o autor menciona que as crianças aprendem os mecanismos de estudantes exigidos pela escola, quando da mesma forma mais tarde estarão aprendendo técnicas de empregados, camponeses ou operários exigidas pela sua profissão. Entretanto, salienta que eles têm ao mesmo tempo a possibilidade de poder ultrapassar essas fronteiras tornando-se aspectos exaltantes da sua cultura. O apreço que Freinet tinha pela causa operária vinha da sua própria prática, pela qual passava todos os dias. “Todas as manhãs, Freinet partia de bicicleta para Saint-Paul e dirigia-se a sede da CEL, como um operário que fosse para o trabalho, levando consigo a sua frugal refeição” (SAMPAIO, 1989, p. 65).

A relação do trabalho com a escola vem da própria vida cotidiana do educador francês, onde em suas técnicas aparecem elementos do seu dia a dia. Nosella (1977) pontua em sua pesquisa que durante a implantação das primeiras turmas pelo Mepes no Espírito Santo na proposta da alternância de tempos de estudos, a instituição sentia a necessidade de monitores mais bem preparados para a sistematização da alternância, dado que também havia um grande número de evasão. Desta forma, a instituição criou

uma formação também no sistema alternando que ocorria durante dois anos e procurava capacitar os monitores pela e para a Pedagogia da Alternância. Pois a instituição carecia de monitores mais bem preparados em relação às práticas da Pedagogia da Alternância.

Segundo Freinet (1985, p. 113): “A profissão nos marca, dizia, por entre os dentes, o velho pastor, afastando os ramos com o cajado”. E complementa que mais do que as outras profissões, o professor é marcado “pelas exigências formais da sua profissão, como se cada dever corrigido, cada traço vermelho, cada lição repetida, cada régua na mesa (...), cavassem em você um sulco indelével”. E diante do resultado deste processo: “Abandone a cátedra e pegue a ferramenta, alinhe matrizes e prepare uma tiragem, extasie-se diante de um êxito; seja ao mesmo tempo operário, jardineiro, técnico, chefe e poeta; reaprenda a rir, a viver e a se emocionar” (FREINET, 1985, p. 113).

Nosella (1977) cita que na formação de monitores para o Mepes foram criados os Centros de Formação (CF), num formato de curso livre que poderia ser considerado de habilitação profissional. O curso de formação tinha como objetivos a conscientização da mudança social, fundamentação teórica das áreas de sociologia e psicologia que fundamentam a profissão docente e a capacitação técnica refere-se a didática geral e especial, como exemplo: a aplicação do plano de estudo. Freinet faz a seguinte observação:

Os médicos têm sua própria competência. Estudaram longamente o nome de todas as peças de nosso mecanismo, possuem aparelhos maravilhosos para olhar para dentro da carne, mas não sentem o corpo viver sob seus dedos. Olham-no e tratam-no como se o corpo humano fosse apenas um conjunto passivo e morto de ossos, músculos e nervos (FREINET, 1998, p. 12).

Com esta observação o educador francês, destaca que o profissional não se sustenta somente a partir das técnicas e dos instrumentos de trabalho. Mas primeiramente, a exemplo do violinista, poder “expressar o indizível e pressentir o insondável” (FREINET, 1998, p. 12). Tendo em vista que o trabalho das EFAs carecia de uma formação mais adensada dos educadores procurou-se criar um curso de nível superior para a formação dentro dos mesmos moldes da alternância de estudos, num ambiente educativo, sob a responsabilidade dos agricultores e a responsabilidades das escolas (NOSELLA, 1977, p. 65). O curso ainda contemplava o estágio realizado pela vivência dos educadores nas propriedades de seus alunos, sob a avaliação dos pais que

os hospedavam. Enfim, a pesquisa de Nosella (1977) mostra que os primeiros monitores da Pedagogia da Alternância tiveram uma formação especial para estar trabalhando nesta proposta educativa.

Verifica-se que era um curso que enfatizava bastante a prática em detrimento do estudo, mas sem desmerecer o segundo. Os princípios fundamentais norteadores do curso foram: 1. Capacitação para uma profissão; 2. Formação para adultos; 3. A vida e a experiência profissional como base de formação; 4. Integração dos fatores afetivos; 5. Formação por etapas; 6. Formação integrada e 7. Formação de uma mentalidade de mudança (Nosella. 1977).

De acordo com os princípios norteadores desta formação, observa-se que os mesmos estão bastante voltados às práticas recorrentes do trabalho. Para Freinet (1973), o trabalho é o grande motor das atividades desenvolvidas na escola. “A nossa escola do trabalho está no centro da própria vida e condicionada pelas múltiplas e diversas motivações desta vida. Cabe às crianças escolherem entre as nossas secções os artigos que mais lhe convenham” (1973, 108). Para o educador francês, a integração do mundo físico e social se dá pelo trabalho real, concreto e socialmente produtivo.

Nosella (1977) ao investigar a primeira experiência de Pedagogia da Alternância no Brasil cita que o Mepes surgiu de um grupo de pessoas com variadas formações profissionais como padres sociólogos, líderes políticos, educadores, etc. Todos visavam promover a educação a partir de sua área de formação. Desta forma, as EFAs foram criadas pelo Mepes com vistas a ofertar uma nova educação aos agricultores capixabas, onde cada profissional via triunfar na escola seu ponto de vista, dado a partir de sua área de formação: a) o pedagogo viu finalmente a pedagogia triunfar; b) os sociólogos viram no novo tipo de escola, triunfar a sociologia, onde podiam desenvolver pela escola aquilo que a literatura sociológica propunha; c) os psicólogos viam triunfar a psicologia no novo tipo de internato realizado pela alternância; d) os padres e políticos visualizavam as iniciativas de cooperativas, associações de tratores, fundações de postos de saúde; e) os economistas viam pela escola, as soluções econômicas da região. E assim, as EFAs se tornaram um campo de batalha dos educadores, onde todos eram educadores, mas cada um entendia a educação a sua maneira, a partir das suas especificidades.

No entanto, além das especificidades da área de cada professor, Freinet (1975), subentende que todos os educadores precisam levar em conta as atividades que os jovens trazem de casa, as quais orientam as práticas escolares. O professor precisa estimular as crianças a realizarem experiências capazes de propiciarem a construção comunitária do conhecimento.

Para Nosella (1977), as etapas do processo de aprendizagem e o currículo elaborado para os futuros docentes foi bem rico e estruturado. O autor identificava cada disciplina como avançadas, essenciais e sérias. Em relação à avaliação sobre a formação dos monitores, a mesma foi realizada pelos pais dos alunos das EFAs que na visão do autor permitiam “fornecer as escolas bons professores e eliminar os incapazes” (NOSELLA, 1977, pg. 69). Ainda segundo o autor, esta atividade de avaliação vai na perspectiva de envolver cada vez mais os agricultores com os assuntos da escola.

Ao contrário de Montessori, Freinet diz não ter criado um método, mas técnicas que facilitassem o trabalho dos professores dentro da Escola Moderna. São técnicas que preconizam a formação para o trabalho, onde o educador justifica que, “o camponês nada tirará das suas máquinas se é bruscamente colocado perante elas sem os necessários conhecimentos. Foi habituado a cuidar e conduzir os bois, ao ritmo dos bois. A máquina derrota-o e assusta-o e isso compreende-se” (FREINET, 1975, p. 43). Porém, para se sair bem vai tomar lição com aqueles que pela experiência conseguiram apreender a utilizar o instrumento. Se a experiência é útil para se instrumentalizar pela técnica para o trabalho, os escolanovistas percebem que ela também é útil para a escolarização e passa a ser o principal meio gerador de conteúdos escolares, logo, compreende-se que se a educação se dá pela experiência, ela vai escolarizar para o trabalho. Afinal, como em seguida aparece na pesquisa de Queiroz, o trabalho é um dos principais condutores dos conteúdos que são levantados a partir das experiências que os jovens trazem da sua vida real.

Segundo Freinet (1973), espera-se que a escola seja a casa familiar onde o coração se abre e se exteriorizam os pensamentos. Como vemos, o educador francês projeta a criação de uma escola nos moldes de uma “casa familiar” abarcando os conhecimentos que seus alunos traziam da sua vida real. Em relação às experiências da Pedagogia da Alternância, Queiroz (2004), cita vários elementos como significativos de

conhecimento e que foram benefícios adquiridos pelos jovens que passaram pela formação na EFA, tais como:

Agricultura orgânica, aplicação das técnicas na propriedade, melhores conhecimentos, tanto práticos quanto teóricos; desenvolvimento da agricultura; diversificação na produção; informação técnica; educação a partir da realidade rural; melhoria na comercialização; melhoria na produção; melhoria nas propriedades; organização da propriedade; técnicas agrícolas; trabalho com a terra; valorização e respeito à terra; integração social, política e econômica; preservação da natureza; produtos de qualidade; renda; respeito pelo meio ambiente; diálogo, formação religiosa, amizade; integração família escola; melhor convivência na escola, comunidade, família; melhor educação; participação nos movimentos sociais; pedagogia que facilita o entendimento e a prática; respeito união, diálogo, convivência; responsabilidade; senso crítico; união da família; viver com mais dignidade (QUEIROZ. 2004, p. 56).

Percebe-se que são citados valores e conteúdos das mais diversas áreas atribuídos de significados e que foram mencionados em algum momento da sua formação. Verificam-se assim os principais conteúdos trabalhados pelas EFA e que merecem maior atenção de análise à medida que se qualificam as reais interpretações destes conhecimentos. Da forma dispersa como o pesquisador os traz pode se constatar duas principais áreas de conhecimentos – aquela que menciona os conteúdos mais técnicos voltados à agricultura e os conteúdos mais voltados à formação social do indivíduo, seja na formação humana ou cidadã.

Os conteúdos citados dos mais diversos campos de saberes estão voltados ao trabalho, onde o termo também aparece. Averiguo que os conteúdos são trabalhados tendo como referência a experiência e o coletivo com vistas ao trabalho. Procuo destacar aqui o termo trabalho, tanto como um elemento norteador da formação de jovens, quanto uma finalidade da formação. Levando em conta a experiência que os jovens trazem de casa e socializam no coletivo gera o levantamento destes conteúdos que se voltam ao trabalho. Da forma quero enfatizar que as duas categorias anteriores: experiência e coletividade levam para esta terceira – o trabalho.

Para Montessori (1984, p. 102), é o trabalho que possibilita a criança entrar em contato com a realidade, “trabalho que lhe permitirá desenvolver o seu entendimento a partir de uma base sólida e concreta” (tradução livre) ⁶⁴. Desta forma, segundo o pensamento montessoriano, o trabalho a partir da realidade e da experiência transforma as curiosidades que surgem em aquisições de conhecimentos. Contudo, Montessori

⁶⁴ travail qui lui permettra de développer son intelligence à partir de bases solides et concrètes.

inspirada pelo positivismo de sua época, não analisa profundamente as noções de trabalho, apenas traz elementos para uma proposição pedagógica que procurou enfatizar em seu método.

Freinet expressa muito sobre o trabalho enfatizando a vida no campo e cita uma passagem que retrata e relembra as ações qualificadas como trabalho do campo:

Já não faltava trabalho no campo: cortar o mato nas margens, levantar os muros caídos – sob os quais se encontram caramujos “no ponto” deliciosos de se assar na brasa – levar o estrume para o campo, revolver a terra dos jardins e, principalmente, acompanhar o rebanho indócil de carneiros que ficam cada vez mais exigentes à medida que crescem e sentem subir dos trigos verdejantes perfumes irresistíveis. (FREINET, 1998, p. 27).

A pesquisa de Silva (2000) identifica que as atividades práticas de conteúdos técnicos nas CFRs são mais importantes que a teoria de conteúdos voltados para a formação pessoal. Segundo Montessori (1984, p. 132-133), para os adolescentes o princípio do trabalho é uma experiência fundamental quando entra em contato com a natureza como um meio de adaptação social. “Experiência e conhecimento da terra e da natureza, mas também das máquinas”⁶⁵ são fundamentais para a civilização moderna. Nas CEFFAs é por meio das experiências pessoais que os jovens levam até as escolas os conteúdos que são trabalhados, expressos pelas suas vivências no campo. Isto se mostra nas entrevistas que Silva realizou junto aos monitores quando os mesmos enfatizam a prática como o elemento principal de interação entre os monitores e as famílias dos alunos:

Levar sugestões, ouvir sugestões, aplicar aquilo que a comunidade deseja, se a comunidade tem alguma dificuldade, ouvir estas dificuldades, buscar conhecimentos em uma área. (...) O monitor, ele é um exemplo a cada momento. Se o monitor fizer um gesto, o jovem vai fazer um gesto.(...) O jovem vê no monitor uma segurança muito grande. (...) Se antes ele não tinha nada, como ele é um aluno do meio rural, aonde ele não tinha ninguém, aonde ele poderia visualizar assim. De repente quando o monitor passa a dar um conhecimento pra ele e ele começa a sentir segurança no monitor, o monitor passa a ser a peça fundamental na vida do jovem. É um modelo. Cabe ao monitor através da realidade do jovem lá, ser mediador do conhecimento comum do jovem, do conhecimento científico. O jovem tem que conseguir realmente ver na técnica, na aplicabilidade de uma técnica que o monitor passa pra ele, conseguir desenvolver realmente uma matemática, uma ciência alguma coisa. Então o monitor, ele tem essa peça fundamental de ser realmente um animador, um motivador. Ele é mediador desse conhecimento (MONITOR 3 apud SILVA, 2000, p. 130).

⁶⁵ Expérience et connaissance de la terre et de la nature, mais aussi des machines.

Retomei esta parte da entrevista transcrita pela pesquisadora em sua tese para levantar algumas reflexões mais consistentes partindo não da análise da autora feita mais sob um viés de representação pela psicologia da educação. Busco por meio destas falas tentar entender o processo de construção do conhecimento. O monitor afirma, ao final da entrevista, que acontece pela mediação na forma de animação e motivação com os jovens. Uma motivação que ocorre possivelmente, como aparece no início da fala, a medida que o monitor traz novas técnicas que possam melhorar a propriedade. Segundo Freinet:

(...) um educador que já não tem gosto pelo trabalho é um escravo do ganhão e que um escravo não poderia preparar homens livres e ousados; que você não pode preparar os alunos para construírem, amanhã, o mundo dos seus sonhos, se você já não acredita nessa vida; que você não poderá mostrar-lhes o caminho se permanecer sentado, cansado e desanimado, na encruzilhada dos caminhos (FREINET, 1985, p. 102).

Logo, a motivação precisa permear o trabalho do monitor que necessita constantemente estimular seus alunos. Os monitores compreendem que o ponto de partida, ou seja, ponto de motivação, são as ações práticas e cotidianas que materializadas nos conteúdos das disciplinas possibilitam o jovem retornar à propriedade da família e melhorar as condições de sobrevivência da mesma. Da mesma forma que Freinet, Montessori (1984) defende o trabalho produtivo, não por razões utilitaristas, mas como uma possibilidade ao jovem de participar mais ativamente da vida em sociedade, excedendo os limites da família.

Na pesquisa de Silva (2000), os monitores das CEFFAs relatam que a Pedagogia da Alternância é a única proposta de educação que permite aos filhos de agricultores estudarem, destacando que este procedimento de educação ameniza algumas dificuldades enfrentadas pelos jovens como o longo período de deslocamento até a escola e a falta de mão de obra para o trabalho na propriedade. A autora constata ainda que:

além da idéia da escola como instrumento de fixação do jovem no campo, favorecendo assim a manutenção de sua força de trabalho na agricultura e de seu vínculo com a cultura do campo, emerge a valorização de um conteúdo de formação prático orientado para o desenvolvimento e melhoria de vida do aluno, sua família e comunidade (SILVA, 2000, p. 200).

Para Freinet, não é preciso testar o valor e o rendimento de um bom pastor, ele será manifestado pelo prazer e interesse de sua profissão. “A técnica virá depois, se

ainda faltar, e, enquanto isso, a solicitude permanente do pastor saberá atenuar as insuficiências profissionais” (FREINET. 1985, p. 101). Segundo o educador francês antes de enfatizar as técnicas agrícolas, o monitor precisa concentrar energia em despertar o prazer e interesse do jovem pelas práticas agrícolas e que segundo a pesquisa de Silva (2000), pode levar a “fixação do jovem no campo” evitando que os jovens deixem o campo e principalmente a mão de obra da propriedade que auxilia os pais.

A partir das idéias de Freinet, onde a experiência do trabalho precisa ser trazida para a escola para despertar a motivação do jovem pelos conteúdos escolares a partir das suas vivências, permite que os jovens mantenham-se interessados pela escola. Da mesma forma a Pedagogia da Alternância busca por meio dos planos de estudos diagnosticar a cultura local de seus jovens para poder identificar a realidade da qual fazem parte e assim acertar certas perspectivas a que se propõem, entre elas a de manter o jovem no campo. Pois é por meio das expectativas acrescentadas a sua realidade que o jovem pode conseguir se deslumbrar e tomar encantamento pelo local em que vive. Logo, as experiências práticas trazidas à escola podem provocar a motivação do jovem pela permanência na escola, como pela permanência no campo.

Em relação aos conhecimentos trabalhados pelas CEFFAs pesquisadas por Silva (2000), a pesquisadora traz o depoimento de outro monitor que destaca o seguinte:

(...) a gente nunca formou alunos aqui para passar no vestibular como é cobrado ai na sociedade em geral. Mas a formação do aluno aqui tem que ser destinada para que ele volte ao meio rural, desenvolva num trabalho lá na família dele ou talvez na comunidade ou um líder, algum projeto na comunidade, para ele valorizar e crescer o meio rural. Acho que esta formação sempre foi específica. A formação do aluno aqui e todo o processo de alternância que ele vive, o conhecimento que vai e volta, é para ele voltar para lá, para o desenvolvimento do meio rural. Sempre pensamos nisto, a valorização do meio rural (MONITOR 3 apud SILVA, 2000, p. 203).

Verifica-se nessa passagem que a preocupação dos monitores não é com os conteúdos voltados para a preparação para o vestibular com vistas à continuação dos estudos. Mas da elaboração e aplicação de um “projeto de vida” em que o jovem sinta-se protagonista da sua própria situação e assim desenvolva algumas atividades de melhoria na propriedade em que sua família reside. Enfim, o projeto de vida passa a ser o objetivo final e principal das CEFFAs que criaram na Pedagogia da Alternância os instrumentos de coletas de dados para a elaboração de projeto de vida.

Na CFR, Silva (2000), destaca que há uma grande ênfase dos pais sobre as visitas realizadas às famílias, destacando importância à intervenção do monitor para uma real Pedagogia da Alternância. Pois é pela visita que o monitor faz a família que ela poderá se sentir mais envolvida nas atividades da CFR.

O acompanhamento aos alunos no meio familiar, o conhecimento de suas condições de vida e de trabalho, a percepção de suas dificuldades e potencialidades são fatores que favorecem aos monitores a construção de uma didática que tenha realmente suas raízes na realidade (SILVA, 2000, p. 259).

Percebe-se que a presença dos monitores nas propriedades para conhecerem a realidade do jovem permite a execução dos seus projetos de vida elaborados durante a formação em alternância. Pois normalmente os projetos são elaborados com vistas a alguma melhoria da unidade produtiva e o desempenho dos monitores na difusão de tecnologias agropecuárias para o melhoramento constitui um fator importante de sustentação da identidade do monitor, onde Silva destaca que na CFR:

Enquanto os pais e os alunos tendem a ressaltar mais em suas representações sobre os monitores a visão do monitor-professor ou monitor-técnico, a tendência dos monitores é de se representarem como orientadores e/ou instrutores auxiliares no processo de sistematização e produção de conhecimentos (SILVA, 2000, p. 260).

O papel do professor é substituído pelo monitor como aquele que além de trabalhar os conhecimentos técnicos faz toda a mediação pedagógica na organização de uma polivalência de planos e atividades diversas. Pois do contrário, Freinet ainda acredita que, “tanto a medicina como a pedagogia tratam o ser humano como um sujeito inerente e passivo; (...) contam apenas com seus próprios talentos para curar ou para formar seus pacientes e alunos” (FREINET, 1998, p. 48).

Enfim, conclui-se com este capítulo que, as três categorias investigadas nos três trabalhos sobre Pedagogia da Alternância demonstram que a Escola Nova serviu de aporte para explicitar as concepções de educação que a Pedagogia da Alternância procura estabelecer ao tratar das suas práticas pedagógicas. A Escola Nova vista como a maior expressão da crítica realizada a Escola Tradicional se firma ao procurar criar diferentes formas de relações entre professor e aluno que neste trabalho foram demonstradas por três escolanovistas.

A experiência enquanto elemento determinante da seleção dos conteúdos a serem trabalhados pela escola faz com que o monitor se aproxime da realidade de seus

alunos à medida que estes entendem que a escola se aproxima mais da realidade que vivem e parece torna-se mais motivadora. No entanto, esta realidade expressa muito os elementos ligados ao trabalho que é um dos fatores determinantes da formação dos jovens, ou seja, o trabalho aparece enquanto conteúdo escolar ao mesmo tempo em que esta escolarização pode levar a um trabalho. Já que na pesquisa de Silva (2000) e Queiroz (2004) os pais e monitores demonstram que a Pedagogia da Alternância qualifica as ações dos jovens que passam pela alternância de estudos, ou seja, os jovens passam a demonstrar maior interesse pelas questões que envolvem as questões do trabalho na unidade produtiva. O trabalho de Silva (2000) também demonstra que estes jovens além de qualificar suas ações também passam a se expressar melhor, a conversar mais e a serem mais tolerantes, fatos que são enriquecidos pela convivência coletiva manifestada a partir da formação pela Pedagogia da Alternância.

5. AS PRÁTICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Sertão: quem sabe dele é urubu, gavião, gaivota, esses pássaros: eles estão sempre no alto, apalpando ares com pendurado pé, com o olhar remedindo a alegria e as misérias todas.

(Guimarães Rosa)

A Pedagogia da Alternância possui um histórico que permite desenvolver várias reflexões a partir das experiências realizadas desde meados de 1935. Um histórico que possivelmente contribui para as práticas pedagógicas em educação do campo que vem sendo discutidas nos últimos anos. Sendo assim, não se pode deixar de mencionar os principais pontos que vivificaram sua trajetória histórica a partir das três pesquisas investigadas neste trabalho.

5.1 A ORGANIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO

A pesquisa de Queiroz (2004), traz um pouco da construção da proposta metodológica da Pedagogia da Alternância na França – o movimento Sulco⁶⁶. Um movimento resultante de um grupo de estudantes católicos franceses que sensibilizados pelos problemas sociais, vêem na democracia a condição da transformação social por meio da contribuição do catolicismo. Em 1899, os sulcos se expandiram tornando-se referência em educação popular, democrática e religiosa, com o objetivo de aproximar trabalhadores e cristianismo, Igreja e República para superar a divisão entre católicos monarquistas e republicanos anticlericais (QUEIROZ, 2004).

Os encontros sulcos contavam com uma vasta participação de agricultores, que retratavam suas dificuldades e desafios, levando a criar o Sulco Rural. Em 1908, este movimento se expande por meio do *I Congresso Nacional Rural do Sillon*, que marca a organização de jovens agricultores que influenciam na criação das CFRs francesas. A

⁶⁶ Fundado por *Marc Sangnier*, um estudante secundarista que com um grupo de amigos, em 1893, cria um movimento para reconciliar a Igreja e a Revolução. Queria formar um movimento democrático, e nos primeiros anos, o movimento dedicou-se à educação popular. Em 1894, o grupo fundou uma revista – *Le Sillon* (O sulco) – que foi a bandeira do movimento. O movimento queria ser de leigos e não buscava assistentes eclesiásticos. Logo difundiu-se no país inteiro e também ficou conhecido fora do país. Em 1905, o movimento situava-se claramente à esquerda e apoiava as causas do socialismo. (<http://www.pastoraloperaria.org.br>). Acessado em 04 de julho de 2010.

organização em prol dos agricultores franceses é movida ao mesmo tempo em que organizações de agricultores e operários russos reivindicavam por seus direitos, entre eles a educação. O início do século XX é marcado por vários manifestos resultantes do descontentamento da população acometida pelo avanço industrial.

Verifica-se que é a partir das idéias um grupo de jovens amparados pela igreja católica que começa a haver a manifestação por outras idéias de educação rural na França. Recorda-se que é o período em que a Rússia é marcada pelo desconforto das camadas populares que se rebelavam contra o governo local. Foi um período que marcou a história da educação, já que se começava a pensar em outras formas de escolarização, a partir do número expressivo de analfabetos.

A primeira década do século XX, foi o marco inicial para o Movimento Sulco pensar na organização e escolarização dos filhos de agricultores para o desenvolvimento do meio rural. Na medida em que os sulcos avançavam suas reflexões acerca do desenvolvimento dos agricultores, também se distanciavam da igreja católica, acometida pela separação com o Estado, no início do século. E assim, os movimentos socialistas e as organizações comunistas vinham à tona, acirrando debates e posições políticas (QUEIROZ, 2004).

Neste mesmo período e sob a mesma perspectiva, o futuro padre *Abbé Granereau* fundou um sindicato rural em 1911, para ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo (NOSELLA, 1977). “Em 1914, ele chegou à conclusão de que o problema agrícola nada mais era que um problema de escola, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais”. (NOSELLA, 1977, p. 20). Em 1930, o padre deixa uma paróquia urbana para poder se instalar na paróquia rural de *Sérignac-Péboudou* no interior da França.

Na década de 30, a Europa vivia um momento de reconstrução social e econômica. Segundo (QUEIROZ, 2004), a produção agrícola estava voltada para a unidade familiar e a situação educacional destes, era desconsiderada pelo Estado. Sendo assim, não existia uma educação compatível à vida dos agricultores. Para (QUEIROZ, 2004), é por conta disso que se instituiu a “alternância” que sob a responsabilidade da família, os filhos de agricultores teriam uma formação técnica, geral, humana e cristã inscritos numa formação por correspondência com a Escola Superior de Agricultura de *Toulouse*.

Após um ano de formação, houve grande interesse e procura de outros jovens em participar desta nova experiência. Com esta demanda, foi preciso buscar mais pessoas para trabalhar junto ao padre *Granereau*, que estava à frente desta nova escolarização iniciada no povoado de *Lot et Garonne*, quando então foi contratado o primeiro monitor: *Jean Cambon* - considerado o primeiro educador escolhido para trabalhar na primeira Casa Familiar Rural - CFR francesa que começava a se instituir a partir de 1937, depois da casa já ter passado por um ano de experiência.

Silva (2000), considera que as *Maisons Familiales Rurales* surgiram na França, sob o aporte da Igreja Católica, com o propósito de atender às necessidades de formação do jovem agricultor, preparando-o para se tornar responsável pela propriedade e um militante capaz de se engajar na melhoria do seu meio. A organização das casas era concebida de maneira a favorecer o engajamento, a responsabilidade e a aquisição das qualidades do jovem para se tornar um bom animador.

Para Nosella (1977), as instituições que começavam a implantar a Pedagogia da Alternância apresentavam três princípios fundamentais que caracterizaram sua consolidação: 1) Associação - onde a escola era constituída por uma associação formada por famílias, lideranças e entidades comunitárias; 2) Formação integral do jovem – que além da formação profissional, era preciso levar em conta todas as dimensões da pessoa humana procurando valorizar a capacidade de iniciativa, criatividade, trabalho de grupo, senso de responsabilidade e solidariedade; 3) Pedagogia diferenciada para o meio rural – representada pela sucessão entre o meio escolar e o meio familiar, favorecendo a motivação e o engajamento no processo de aquisição dos saberes escolares.

Queiroz (2004), destaca que até a década de 90, a participação da igreja foi determinante na implantação das experiências de Pedagogia da Alternância no Brasil. Logo, com isso também apareciam seus princípios durante a consolidação das propostas de alternância. No entanto, a partir de meados da década de 90, no Brasil passa há existir uma participação maior dos agricultores, sindicatos e associações como esse trabalho já mencionou. Algumas escolas, especialmente de ensino médio e educação profissional também foram criadas na proposta de estudos alternados por necessidade da formação de técnicos para trabalhar nos assentamentos como em projetos da reforma agrária.

Para Queiroz (2004), as casas familiares nasceram na França sob uma forte influência da igreja católica, que no início do século XX estava preocupada com as questões agrícolas. Entretanto, elas sempre estiveram voltadas às orientações do Ministério da Agricultura e não ao Ministério da Educação, fato este que facilitou uma organização pedagógica diferente. Por outro lado, foi um empecilho tendo em vista que demorou para ser reconhecida pelo Ministério da Educação como uma proposta metodológica da educação, acarretando também na dificuldade de certificação aos jovens que passam por tais cursos. Ainda que sob as orientações do Ministério da Agricultura, a proposta tinha dificuldade de consolidar seu trabalho pelos educadores/monitores que careciam de uma formação capaz de atender a uma proposta diferenciada de educação. Para Nosella (1977), também era preciso haver durante as primeiras implementações de Pedagogia da Alternância no Brasil, o investimento também na formação de monitores.

A formação de monitores também foi necessária nas primeiras experiências consolidadas na Europa na década de 40. As CFRs francesas procuraram investir na formação de monitores para poderem superar a visão do ensino tradicional, anterior a Escola Nova que os mesmos traziam da sua escolarização. Foi neste período, que as experiências da Pedagogia da Alternância se expandiram no estado francês e começava a haver uma sistematização pedagógica, dado a constatação de que:

No conjunto, nosso ensino por curso é muito teórico e se inspira nas escolas de agricultura e de ensino primário. Para melhor interessar aos jovens e para aproveitar plenamente o tempo muito curto que nós dispomos, é necessário rever nosso ensino, se inspirar, notadamente, nos métodos ativos. É necessário partir do concreto, do real e chegar em seguida aos princípios e aos desconhecidos. Ir do particular ao geral, da planta à química agrícola, do estudo da vila àquele do mundo e não o inverso. (CHARTIER E LEGROUX. 1997, p. 97 apud QUEIROZ. 2004, p. 77). (grifo meu)

A partir desta citação na pesquisa de Querioz (2004), o autor situa que para superar a forma tradicional de educação, a formação dos educadores recorria aos métodos ativos da Escola Nova marcados por este período. Para Gimonet (2007), o processo de constituição e sistematização da Pedagogia da Alternância 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”, 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).

Em relação aos trabalhos desenvolvidos na Europa, Silva (2000), destaca que os mesmos focalizam os dois meios culturalmente diferentes – a formação e a produção. Para Silva (2000, apud GIMONET, 1985), afirma que é justamente porque a alternância cria rupturas entre os lugares, que obriga a existir relações, citando três categorias para análise: a) econômica – que analisa as funções econômicas e sociais na relação formação-trabalho; b) pedagógica – na relação teoria e prática; c) relacional – que trata das relações estabelecidas entre os dois meios envolvidos na formação.

Segundo Gimonet (2007), após a constituição da alternância, era preciso criar uma pedagogia que por questão do passado da pedagogia estava referendada na educação tradicional, mas por conta de sua inaptidão, logo começasse a fazer o movimento da pesquisa-ação. “A prática do dia-a-dia, a experimentação, as tentativas/erros cuja análise, reflexão, bom senso e intuição permitem elaborar instrumentos, metodologias e princípios pedagógicos” (2007, p.23). Enfim, a formação pela alternância para o autor é expressa por passagens e transições de uma experiência a outra e do individual ao coletivo, que nas suas palavras “extrapola os quadros e os muros da escola” (GIMONET, 2007, p. 48).

Da mesma forma, John Dewey sintetiza que, para pensar nas mudanças, não podemos abandonar o velho. Não se pode dizer que na escola tradicional não se tem experiências, as experiências existem. No entanto, na grande maioria das vezes elas ocorrem de forma enfadonha. Enfim, “quantos estudantes se tornam insensíveis as idéias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo por que experimentam o ato de aprender?” (DEWEY, 1971, p. 15).

Para Silva (2000), a experiência brasileira em Pedagogia da Alternância ainda que não é tão recente, pois vem se constituindo no Brasil desde a década de 60, não conseguiu ainda se tornar objeto de reflexão e produções sistemáticas contínuas a fim de permitir a compreensão de sua natureza, das características do projeto político pedagógico, assim como as práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas em seu interior. Desta forma, a autora recorre em sua pesquisa à sistematização realizada em continente europeu para buscar compreender melhor sua sistemática pedagógica. Da mesma forma, isto é verificado nas pesquisas de Nosella (1977) e Queiroz (2004) que se

atém muito as bibliografias francesas para poder trazer a sistematização desta proposta pedagógica.

Zamberlan (1995) e Gimonet (2007), indicam que, logo após as primeiras experiências francesas de alternância pelas associações, há uma forte militância da Pedagogia da Alternância para desenvolvimento do campo na perspectiva de uma educação para o rural/agrícola e mais tarde também para o artesanato. Contudo, a Pedagogia da Alternância veio para o Brasil na década de 60, como uma proposta de educação estritamente para o rural/agrícola. Segundo Zamberlan (1995), um dos pioneiros da Pedagogia da Alternância no Brasil, a mesma se deu para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável com fins de propagar o exercício da cidadania, o melhoramento da qualidade de vida e a fomentação de trabalhos coletivos.

Silva (2003) menciona que, em 1945, já se traçava as linhas pedagógicas que prezavam a constituição da Pedagogia da Alternância, resumidas da seguinte forma:

Partir das atividades do jovem e do seu meio. Levá-lo a observar, a se interrogar e a formular suas interrogações. Responder às necessidades expressas fornecendo-lhe os elementos necessários para encontrar resposta à suas interrogações. Ajudá-lo a resolver seus problemas atuais da melhor maneira para que ele pudesse compreender o futuro e as perspectivas dos agricultores.(CHARTIER, 1986. apud SILVA, 2003, p. 55)

Percebe-se que dez anos após a primeira experiência de alternância na França, já havia a preocupação de prezar pelas linhas pedagógicas que provocassem o questionamento no jovem. Questionamentos estes que pudessem ser respondidos com outras questões. Ou seja, olhar para a sua realidade com um olhar questionador. Enfim para seus precursores esta era uma escola que trazia novos ares à educação.

Um gosto de liberdade e de fazer por si mesmo estimula as energias. (...) Esta escola nova deve ser a da pequena região, não uma escola agrícola a mais, como as outras, mas uma escola para formar os agricultores e contribuir para o desenvolvimento do país. Uma escola que seja a sua e da qual assumem a gestão e todas as responsabilidades, agrupando-se em associações, uma forma jurídica que confere uma força e um poder (GIMONET 2007, p. 24).

5.2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E ESCOLA NOVA

A Escola Nova se consolidou em território brasileiro a partir do “Movimento dos Pioneiros da Educação” em 1932 com bastante força, influenciando inclusive a criação dos cursos de educação em algumas universidades brasileiras. Com isso, a partir

das décadas seguintes ela também passa a ser campo de investigação na educação em estudos posteriores. Para Saviani (2008), enquanto que o ensino se preocupa em “como ensinar”, a aprendizagem formula questões em torno de “como aprender”. Desta forma até o final do século XIX, a preocupação era em torno das teorias que se preocupavam com o ensino. A partir do século XX, a preocupação maior começa a girar em torno de conceber a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, na interação realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Com a Escola Nova, o professor deixa de ser o principal referencial e passa a acompanhar os alunos auxiliando-os no processo de ensino-aprendizagem. E assim, o fio condutor da ação pedagógica desloca-se da teoria intelectual para as atividades práticas, da disciplina para a espontaneidade, ou seja, da disciplina para o método.

Com a inovação nos métodos de educação, vale salientar que é preciso levar em conta as idéias que consolidaram a Pedagogia da Alternância em 1935 na França, momento em que se começava a discutir as metodologias de educação, pela efervescência das idéias escolanovistas. A partir da insatisfação do filho de um agricultor em não quer ir mais à escola, possibilita-se pensar em uma proposta de educação que ele não tenha que mais necessariamente sair da propriedade rural, nem tampouco ficar infiltrado em quatro paredes para estudar. Esta proposta de educação permite conceber a idéia de espontaneidade que tanto os escolanovistas priorizaram no início do século XX.

Antes da Escola Nova e da comunidade de *Sérignac-Peboudou* na França, Makarenko expressou na sua obra *Poemas Pedagógicos* a vivência pela experiência com a formação de jovens inicialmente na *Colônia Gorki* e mais tarde na *Comuna Dzerzhinski*. Ainda que a realidade política da França não era a mesma da URSS, em ambas situações se trabalhava com alternativas na escolarização de jovens do campo e jovens delinquentes. Eram alternativas constituídas de alguns elementos que apareceram no decorrer deste trabalho como os conteúdos levantados pelas experiências dos jovens aprofundados na convivência coletiva com vistas a capacitar jovens trabalhadores conscientes de sua realidade social e política.

A autogestão de uma colônia, o cultivo com a terra, a vivência coletiva são fatores que justificam a importância desta proposta para a educação dos povos do campo. Uma educação que destaca o trabalho como princípio da formação humana, um dos principais ideários dos bolcheviques que priorizavam a educação integral e

politécnica como forma de superação ao capital. Makarenko, inspirado nas leituras de Máximo Gorki, procura desenvolver uma proposta de educação integral, articulada aos anseios revolucionários da época.

A pedagogia da Makarenko (1989), juntamente com as idéias dos escolanovistas no início do século XX, foram subsídios para a elaboração de uma proposta pedagógica aos jovens do campo. Makarenko (1989) extrapolou o papel do professor tradicional, agindo tanto com afeição quanto com agressão⁶⁷. Neste momento, nada mais oportuno até para a autogestão da Colônia pelas práticas pedagógicas que a pedagogia de Makarenko se aproximasse do preceito escolanovista, que trazia a importância da criação de experiências educacionais, tais como: “mini-comunidades”, “sociedades em miniaturas”, “cooperativas escolares”, a exemplo das práticas de Célestin Freinet. Assim como o trabalho foi tratado como elemento de transformação social pela Escola Nova, a Pedagogia da Alternância também procurou por este elemento para que pudessem atentar às mudanças sociais.

Entre os jovens do campo é possível identificar que o trabalho é um elemento norteador de suas vidas e se for agregado a educação pode se tornar uma alternativa de escolarização. Na pesquisa de Queiroz (2004), o pesquisador constata entre os jovens que se não fosse a proposta da EFA, os mesmos estariam estudando na cidade – 70,4%; estudando em outra escola agrícola – 12,6%; não estariam estudando, mas trabalhando com a família – 10%; e não estariam estudando, mas trabalhando como assalariados, meeiros, ou parceiro – 3,4%; e outras alternativas – 3,6%. Percebe-se nos dados da pesquisa de Queiroz (2004), que a Escola Família Agrícola é uma grande asseguradora de jovens no campo, pois à medida que eles conseguem fazer escolarização neste espaço, deixam de migrar para a cidade, o que corresponde a 70,4% dos jovens do campo.

Outra constatação importante que o pesquisador levanta diz respeito às origens dos jovens que passam pela Pedagogia da Alternância, onde em sua maioria são filhos de agricultores ou proprietários rurais. “(...) as famílias dos jovens são, na sua maioria pobres, pois 32,5% recebem até 12,5 salários mínimos anuais, enquanto 30,6% recebem de 12,5 até 25, e 22,5% recebem de 25 até 50” (QUEIROZ. 2004, p. 128). Grande parte

⁶⁷ Makarenko fez questão de relatar em sua obra *Poemas Pedagógicos* como um dos episódios mais significativos que foi quando ele surrou um colonista que se recusava a trabalhar e, ainda, o ofendia.

desses jovens cursou o ensino fundamental em escolas do campo, onde o pesquisador destaca que há um alto índice de defasagem idade-série.

A pesquisa também salienta que 65% dos jovens egressos pesquisados permanecem no campo, e com isso o pesquisador afirma que a proposta da alternância pode ser um fator de diminuição ao êxodo rural. Outro ponto também destacado é que os jovens egressos além da sua maioria permanecer no campo também participam de organizações comunitárias, movimentos sociais, entidades representativas de trabalhadores. São dados onde demonstram que a formação não é apenas técnica, mas também política e social expressa segundo Queiroz (2004, p. 130), nos “movimentos, organizações e pastorais de igreja, associações de EFAs, de moradores, de agricultores, de ex-alunos, de técnicos, sindicatos dos agricultores e professores, cooperativas de agricultores”, e outros que o pesquisador ainda levanta.

Segundo Silva (2000), na Casa Familiar Rural de Quilombo-SC, a principal perspectiva da formação pela alternância é a profissionalização do jovem agricultor visando a melhoria das condições socioeconômicas da família. E assim a alternância passa a ser vista como uma alternativa técnica valorizando os conteúdos técnicos em benefícios da propriedade. Entre monitores, alunos e pais a maior dificuldade que aparece na limitação da alternância é em relação à implantação de inovações técnicas na propriedade, caracterizada por dois fatores, pela falta de recursos econômicos na propriedade e uma cultura européia que não permite que os filhos sucedam as atividades na propriedade dos pais.

Sobre a representação dos alunos em relação à escola e a alternância, os mesmos identificam a alternância com uma alternativa que se encontra junto a escola na medida em que encontram possibilidades técnicas para a propriedade que possibilitem melhorias de condições econômicas da família. Vêm na alternância dois tempos distintos que se dão pela aquisição técnica junto a Casa Familiar e em outro tempo a aplicação técnica na propriedade. Por outro lado, sentem-se frustrados quando chegam ao 3º ano, último ano de escolarização, e não conseguem por em prática seu projeto de vida, devido às dificuldades encontradas no permear de sua escolarização e que já foram aqui mencionadas. Citam como este o período de maior desânimo, já que há uma forte cobrança dos monitores, pois é o período em que começa a se encerrar a formação e

conforme a Pedagogia da Alternância prevê é preciso colocar em prática seu projeto de vida com vistas a melhorar a propriedade.

Contudo, logo em seguida, a pesquisadora identifica que ao mesmo tempo em que os pais reconhecem na Casa Familiar Rural uma fonte de motivação e inovação tecnológica para a propriedade, mencionam que encontram dificuldades financeiras que limitam a implantação dessas novas técnicas:

Ele vem de lá com as coisas prontas, então ele tem que aplicar. Só que o papel da aplicação é a parte financeira. Porque a gente gostaria de aplicar as coisas que ele vem de lá, mas a parte financeira não tá ajudando, tá faltando. Daí a gente via fazer como pode. Seria de aplicar, mas a maioria dos alunos eles aplica pouco, porque é pequeno agricultor (PAI 3 apud SILVA, 2000, p. 149).

A família de representação patriarcal também é mencionada como fator limitante, à medida que os pais resistem à concessão do espaço da propriedade para o filho implantar suas as técnicas adquiridas:

(...) o pai como nós, principalmente nós de origem italiana aí que somos muito durão, a gente tem assim, não tem uma confiança numa pessoa mais jovem... Nós aqui de origem italiana, nós somos assim umas pessoas um pouco mais durona, um pouco mais conservador e que faz com que esse jovem, que nós não acreditamos muito naquele projeto que ele queria implantar lá na propriedade (PAI 2 apud SILVA, 2000, p. 149).

Tanto na EFA, quanto no CFR pesquisadas por Silva (2000), a autora identifica que para os pais, os monitores são considerados os segundos “pais”. Pois à medida que os jovens convivem em forma de internato, os pais demonstram confiança nos monitores atribuindo a estes profissionais a condução e orientação do aluno. Os pais compreendem também que o formato de internato possibilita maior envolvimento na formação humana dos jovens aconselhando em questões de convívio social, valores éticos, morais e religiosos. Além disso, os pais demonstram-se satisfeitos em relação às CEFFAs, pois estas fazem uma formação para o trabalho, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem do jovem.

Verifica-se na pesquisa de Silva (2000), que os pais destacam dois componentes básicos desta formação: o processo de escolarização que para os pais ocorre via transmissão de conhecimentos e o processo de orientação para o trabalho.

Eu acho essa escola muito importante pelo seguinte: porque antigamente os nossos jovens iam estudar na cidade, ficava longe dos pais e lá, não tinha assim um diálogo com os pais. Não passava, esquecia um pouco a parte da agricultura, ficava só nos estudos e depois quando ele tem que voltar pra casa, às vezes não quer, não quer trabalhar ali junto com os pais. Ou então, às

vezes acho assim, sei lá, acham que o mundo deles é outro. Essa escola eu acho que foi uma coisa importante no nosso meio, porque além do aluno tá fazendo o seu curso profissional e também esta ali dentro da agricultura, esta entendendo as coisas naturais do agricultor (MÁE 2 apud SILVA, 2000, p. 217).

A pesquisadora destaca que a valorização da permanência do jovem no campo é uma idéia recorrente nos discursos dos agricultores, “revelando uma centralidade desse elemento na construção de suas representações e evidenciando a importância socioeconômica da mão-de-obra familiar na estrutura e organização da agricultura familiar. Os pais compreendem na Pedagogia da Alternância a possibilidade de conjugar a escolarização dos filhos com a manutenção da mão de obra na propriedade familiar. Para a pesquisadora esta percepção ocorre pelo acentuada distinção das atividades inerentes a cada período, chegando, em alguns casos, a se estabelecer uma oposição rígida entre as atividades realizadas na escola e aquelas realizadas na família.

A proposta da alternância vê no jovem o principal agente de transformação do meio em que ele vive, à medida que ele permanece uma semana junto á escola estudando e quando vai pra casa com o encaminhamento do plano de estudo que exige que ele se aproxime da família e dialogue sobre os assuntos da propriedade a partir do que viu durante a semana que esteve em formação. A pesquisadora constata que os jovens encontram grandes dificuldades de aceitação da família na implantação de novas tecnologias, que se dão principalmente por falta de recursos financeiros e capital de giro na propriedade. E isto contribui para que os pais não dêem abertura aos filhos nas decisões sobre a propriedade, que na opinião dos monitores se dão por questões econômicas e culturais, fato que impede o sucesso da Pedagogia da Alternância.

Para Silva (2000, p. 136), “a conquista de espaço junto à família, a superação das barreiras econômicas ou culturais e os resultados lucrativos das inovações são considerados fatores determinantes da motivação e do interesse dos jovens no processo de aprendizagem”. Verifica-se que o interesse pela aprendizagem depende em grande parte de questões econômicas que são motivacionais ao jovem que esta interagindo com o processo ensino-aprendizagem. Fato que mostra o trabalho como princípio de educação que precisa estar atrelado à ascensão econômica da propriedade, caso contrario a alternância de tempo escola-comunidade é prejudicada.

Como importante intervenção nas práticas pedagógicas que a proposta da Pedagogia da Alternância começa a levantar, destaco a participação das idéias pedagógicas de Paulo Freire. Como já mencionado por Souza (2006), é um dos referenciais bastante citados nas pesquisas sobre as práticas pedagógicas da educação do campo. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, trata da dialogicidade como um resultado do diálogo que legitima a luta por um mundo melhor. É pelo diálogo que ocorre a aproximação e apropriação de conhecimentos, e que não se esgota na relação eu-tu. Mas sim, é a partir desta relação que surge a dialogicidade com o povo. Contudo, o diálogo exige alguns componentes, como o amor pelas pessoas, pelo mundo, a humildade, a fé nos homens mesmo antes mesmo de conhecê-los, caso contrário o diálogo vira uma farsa e, conforme Freire: “Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista” (2004, p 81).

O educador brasileiro cita o amor, a humildade e a fé como elementos que permitem um diálogo na sua horizontalidade, desfigurando a opressão com que até então o povo estava acostumado. E adverte aos educadores que a esperança também faz parte deste elo, quando ainda aparece na essência da imperfeição dos homens, e que os move a uma eterna busca (FREIRE, 2004). Desta forma, o verdadeiro diálogo exige um pensar verdadeiro e crítico, capaz de pela comunicação produzir educação. E mais especificamente falando comprometimento do educador, o autor cita que o autêntico educador não oferece seu próprio programa de ensino, mas juntamente com seus educandos propõem a mediação acrescentada, organizada e sistematizada:

Simplemente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicamente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhe um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos (FREIRE, 2004, p 84).

O educador salienta nesta passagem as especificidades que precisam ser levadas em conta ao pensar uma verdadeira educação que atenda as necessidades do campo. É pelo diálogo que os educadores podem se aproximar dos povos do campo para juntos pensar em práticas pedagógicas capazes de produzir novas matizes de conhecimentos.

5.3 ALGUNS DESAFIOS PARA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Tomar a Pedagogia da Alternância como uma prática educativa para a educação do campo carece de mais estudos. No decorrer da história, a Pedagogia da Alternância vem se tornando uma proposta interessante e inovadora para a escolarização das populações do campo, o que demanda mais reflexões ao ser implementada em determinados contextos que este trabalho identificou durante seu processo de pesquisa. Como o próprio histórico demonstrou, a Pedagogia da Alternância surgiu num contexto de entre guerras em continente europeu, se disseminou por quase todos os continentes. Com isto, procuro apontar com esse trabalho para a necessidade de continuidade de pesquisas que este tema carece. Durante a pesquisa, verifiquei alguns pontos que podem ser mais aprofundados à medida que novos estudos e pesquisadores tomam interesse pela temática. Diante de alguns pontos verificados destaco:

1. A história da Pedagogia da Alternância mostrou que na França ela surgiu muito mais por uma articulação da associação de alguns agricultores, enquanto que na Itália foi consolidada muito mais por uma articulação do poder público e com isso toma dimensões diferentes. Na França, as CFRs priorizam os conteúdos agrícolas em detrimento aos conteúdos escolares, enquanto que as EFAs italianas enfatizam mais os conteúdos escolares em relações aos conteúdos agrícolas. Outro ponto distinto entre ambas, acarretado por essas diferenças da sua própria constituição está relacionada ao espaço físico das escolas que procura conjugar as atividades teóricas com as atividades práticas, verifica-se que as CFRs não priorizam um espaço físico para as práticas agrícolas enfatizadas durante as aulas, preferindo utilizar as propriedades dos jovens para as práticas. Já as EFAs procuram realizar as atividades práticas no espaço da própria escola não tendo que o jovem se deslocar para uma unidade produtiva. Em relação à distinção metodológicas de ambas, estudos de Silva (2000) e Queiroz (2004) apontam que em território brasileiro, as CFRs de inspiração francesas estão mais concentradas na região sul do país, enquanto que as EFAs de inspiração italiana se concentram na região sudoeste e centro-

oeste em maior escala, ambas regiões de grande expressividade na produção agrícola brasileira.

2. A formação de professores para a Pedagogia da Alternância também necessita de maior atenção, dado a pouca oferta de cursos com vistas à formação de monitores para atuarem juntos as propostas de Pedagogia da Alternância. A pesquisa de Nozella (1977) identifica que inicialmente, logo que a Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil, havia a preocupação de capacitar profissionais para atuarem nas instituições que adotavam a alternância de estudos. Porém, isto não se estendeu e tão logo começa haver uma alta rotatividade de profissionais, principalmente pelos profissionais das áreas agrícolas que normalmente deixam de ser monitores à medida que recebem propostas de trabalho com maior remuneração.
3. A necessidade de pensar um currículo capaz de contemplar as mais diversas disciplinas a cada contexto que a Pedagogia da Alternância for implementada. Pois como vimos no primeiro tópico, desde sua consolidação, a Pedagogia da Alternância tem vieses diferentes, se na França estava mais voltada às práticas agrícolas, na Itália teve uma preocupação maior com a conscientização política. Também, verificamos que atualmente no Brasil, ela vem alçando vôo como proposta pedagógica em cursos de graduação, além de outros como cursos profissionalizantes, de ensino médio e fundamental. No entanto, cada um desses contextos exige uma especificidade própria para pensar o currículo levando em conta os conteúdos escolares, bem como os espaços físicos e temporais, específicos de cada contexto.
4. A partir das leituras sobre as técnicas de Freinet, percebe-se que dentre outros instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, a utilização do *Caderno da Realidade* parte da mesma ênfase do *Livro da Vida*⁶⁸ de Freinet, no qual os alunos também têm total liberdade de realizar seus

⁶⁸ Espécie de diário da classe, no qual os alunos podem registrar textos, desenhos, pinturas do qual o professor também deve participar, acompanhando os registros realizados pelos alunos.

registros escolares a fim de que possam melhor sistematizar a compreensão dos conteúdos. Logo, é possível verificar que a Escola Nova e principalmente as técnicas de Freinet se manifestam intensamente na elaboração dos instrumentos pedagógicos que visam a real implantação da alternância de estudos. Desta forma, procuro enfatizar que para haver uma melhor dimensionalidade da aplicação dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância é preciso melhor compreender a participação da Escola Nova e principalmente as técnicas de Freinet, para verificar possíveis contribuições de Freinet no aprimoramento dos instrumentos pedagógicos.

5. As pesquisas também apontaram que a grande maioria do público atendido pelas instituições que adotam a Pedagogia da Alternância são trabalhadores, ou seja, pessoas que trabalham e algumas dependem de seu trabalho para sobreviver. Desta forma, verifica-se dois pontos, se de um lado está pedagogia possibilita aos trabalhadores remanejar sua carga horária de trabalho com a de estudos, possibilitando assim estudar e trabalhar, por outro lado ainda há dificuldade de equilibrar ambas as cargas horárias, onde o jovem fica muito tempo longe da propriedade, levando muitos vezes a optar por uma em detrimento de outra, e que em muitos casos leva a altos índices de evasão.
6. Apesar de que, desde a primeira experiência de alternância de estudos, a Pedagogia da Alternância ser consolidada por uma associação, pesquisas apontam que ainda há dificuldades de ser mantida por associações. Pois, as famílias dos jovens que freqüentam as instituições ainda manifestam dificuldade de interagir principalmente com os monitores. A pesquisa de Queiroz (2004), apontou que a maioria dos familiares dos jovens ingressantes nas CEFFAs tem baixo nível de escolarização, o que se coaduna com a pesquisa de Silva (2000) que aponta que as famílias do meio rural em sua maioria têm dificuldade de efetivar sua participação na formação dos jovens das CEFFAs. Isso porque acreditam que o monitor,

por ter uma formação profissional, está mais capacitado para a disseminação do conhecimento e os saberes que trazem das suas vivências práticas não é tão importante. O que remete à prática resultante da baixa-estima dos povos do campo que devido a pouca escolarização perdem o interesse pela socialização dos saberes. Com isso, busco enfatizar que, em não havendo pouca participação da família, o cotejamento teoria e prática pode se tornar defasado.

São pontos que merecem ser considerados à medida que novos estudos procuram refletir sobre a temática da Pedagogia da Alternância que vem sendo desenvolvidas nas mais diversas instituições sob as mais diversas perspectivas. Este estudo que procurou verificar as aproximações da Escola Nova com a Pedagogia da Alternância procura trazer contribuições para pensar as práticas pedagógicas da educação do campo que começam a ser delineadas a partir da década de 90 no Brasil. Ainda que o “Movimento por uma Educação do Campo” seja recente, a Pedagogia da Alternância tem uma trajetória maior também no Brasil e quero reforçar que por suas experiências pode trazer elementos importantes para pensar as práticas pedagógicas de educação do campo. Este trabalho procurou evidenciar as referências teórico-pedagógicas a partir de três categorias levantadas pela Escola Nova. Foram categorias que permitiram identificar a aproximação da Escola Nova com a Pedagogia da Alternância e assim pode-se verificar a participação do escolanovismo nas práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância. No entanto, este estudo não se esgota, mas carece de maiores aprofundamentos à medida que haja interesse em aprofundar a participação dos referenciais da Escola Nova na consolidação da Pedagogia da Alternância, isto é, a real implementação da experiência como elemento fundante para a coleta dos conteúdos a serem trabalhados com os jovens. A coletividade como fator determinante da organização dos períodos de alternância e que carece de estudos à medida que se manifesta como elemento fundamental à Pedagogia da Alternância na visão dos pais como Silva (2000) destacou. E por último, é preciso levar em consideração o trabalho como elemento que carece de mais estudos, já que está bastante presente no cotidiano dos jovens e ao mesmo tempo em que é bastante determinante em relação à opção dos jovens do campo em estudar ou não. Pois ao mesmo tempo, que o

trabalho aparece nos conteúdos escolares à medida que se leva em conta a experiência que os jovens trazem de casa, também serve como termômetro aos jovens da Pedagogia da Alternância que optam pela escolarização ao trabalho na unidade produtiva ou o contrário.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"O rio não quer chegar, mas ficar largo e profundo..."
(Guimarães Rosa)

Nesta pesquisa procurei inicialmente enfatizar por meio de um percurso histórico, as práticas de educação no espaço rural a partir de alguns educadores, levando em conta trabalhos que retratassem a dinâmica de alternar educação e trabalho, escola e família com vistas a uma educação para todos. Busquei evidenciar que a preocupação com uma educação que atenda às camadas populares não é recente. A ausência de conhecimento dos professores em Babeuf; a educação comunitária de Cabet; as práticas de Owen expressas nas cooperativas de trabalhadores; as casas para receber crianças de Buanarrot ou o real rompimento com o Estado por Proudhon foram formas proponentes de pensar uma educação que atendesse a todos. Do mesmo modo, o coletivo teve forte expressão nos trabalhos dos educadores russos, principalmente em Pistrak e Makarenko que também não descartaram a importância da experiência como fator primordial para atribuir sentido a escola. Neste trabalho, o conceito de experiência foi bastante aprofundado por Dewey (1971) tornando-se também por este motivo um referencial para a Escola Nova. Além do conceito de experiência, procurei trazer outros elementos do escolanovismo como os princípios da democracia com os pressupostos da inteligência cooperativa, afirmando que “devemos criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejamos realizar, formando os espíritos de acordo com esse tipo e modificando gradualmente os principais e os mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta” (DEWEY, 1979, p. 349-350). Tanto Dewey como Freinet procuraram visitar o estado soviético para conhecer as práticas pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas ali. Por outro lado, Kuprskaja também manifestou interesse em saber mais sobre o desenvolvimento das ideias escolanovistas de alguns países como a Inglaterra e França, além da Alemanha. Enfim, tanto liberais quanto soviéticos estavam interessados em criar novas propostas de educação que atendessem as camadas populares com vistas à formação de um trabalhador consciente da sua realidade naquele período.

A Revolução Bolchevique teve grande repercussão na história da educação tendo em vista a desestabilização do governo da época, favorecendo mudanças aos

processos educativos. Foi um momento que permitiu pensar em novas idéias sobre educação registradas principalmente nas obras de Pistrak e Makarenko quando os mesmos revelam novas formas de pensar a organização escolar, inspirados principalmente nos trabalhos de Marx e Engel, além de Owen, Martí e Proudhon. Pistrak (2000) procurou realizar a junção da escola com o trabalho tendo como propósito a complementaridade de um em relação ao outro. Acredita que isto pode ser bastante enfatizado nas escolas do campo tendo em vista que as mesmas precisam levar em conta suas singularidades colocando a juventude à frente deste processo. Na América Latina, essa associação também foi destacada por Martí ao basear-se nas idéias de Marx e Engels (2001) sobre a associação do trabalho e educação com vistas à transformação social e assim consolidar as experiências de “Escuela al Campo” pela justaposição de educação e trabalho com vistas à superação da injustiça social vivenciada pela população rural cubana.

O Século XX, é marcado por fortes tensionamentos, expresso principalmente pelas duas guerras mundiais que deixaram marcas profundas na cultura, na economia e na política de quase todos os continentes. Poucos foram os países que conseguiram ficar omissos a estes episódios. No entanto, pode-se dizer que para a educação, talvez o momento mais marcante foi o período entre guerras, onde começava a divulgação de novas propostas de educação.

No Brasil, as primeiras décadas do século XX são marcadas pelo “Movimento da Arte Moderna”, “Movimento dos Pioneiros da Educação” e a instituição das primeiras universidades brasileiras que expressam as novas formas de pensar a educação. Só os fatos que ocorreram neste período demonstram que havia todo um movimento de reivindicação pela democratização da educação que ajudava a disseminar as novas práticas pedagógicas da Escola Nova.

Ao verificar os referenciais teóricos pedagógicos da Pedagogia da Alternância constato que as três pesquisas brasileiras estão referendadas por uma literatura quase que totalmente européia. Poucos são os autores de outras nacionalidades mencionados nos trabalhos, com exceção de Paulo Freire que é destacado nas três pesquisas, sendo que nem sempre pelas mesmas obras. Verifiquei nesta pesquisa que o grande embasamento teórico da Pedagogia da Alternância como já a primeira dissertação brasileira de Paollo Nosella evidenciou, “a América Latina tenta se mascarar ao se

identificar com (...) o ego europeu de conquistador” (NOSELLA, 1977, p. 79). Da mesma forma, as outras duas pesquisas também destacam a participação da literatura européia para construir um trabalho de pesquisa sobre a Pedagogia da Alternância, tendo em vista a pouca literatura latino-americana e principalmente brasileira, a exceção de Paulo Freire.

Sem alterar o trajeto das investigações sobre os referenciais teóricos da Pedagogia da Alternância, também busquei na literatura européia e americana os referenciais da Escola Nova. No entanto, quero destacar que, a Pedagogia da Alternância no Brasil não deve tão somente beber em fontes européias. Mas, a partir daí construir suas próprias referências pedagógicas. Como já foi apontado neste trabalho, há uma tendência no aumento das pesquisas sobre este tema que começam a se constituir num arcabouço teórico pedagógico brasileiro. Desta forma quero destacar que precisamos buscar nos autores estrangeiros inspirações para criar as nossas próprias concepções de Pedagogia da Alternância, sem tampouco cair na mera reprodução de compreensões. Acredito que havendo uma maior apropriação das vertentes pedagógicas pode facilitar a reflexão sobre as práticas pedagógicas que vem sendo realizadas pela Pedagogia da Alternância no Brasil. Talvez, o que mais chama a atenção nessa proposta, como já verificamos durante o decorrer deste trabalho, é de ser uma alternativa pensada para a escolarização dos jovens que residiam no campo, onde estes não precisam necessariamente deixar o campo para poder estudar.

Esta pesquisa procurou evidenciar por meio de suas práticas pedagógicas que a Pedagogia da Alternância pode ser uma possibilidade de educação apropriada às necessidades das populações residentes no campo com vistas a criar novas alternativas de vida ao meio rural. Se historicamente, poucas foram às práticas pedagógicas que conseguiram ser pensadas levando em conta o contexto da vida rural, a Pedagogia da Alternância conseguiu realizar grandes avanços. Fato este, que até hoje ela vem sendo bastante empregada nas práticas de escolarização dos povos do campo.

Ao alternar tempo escola e tempo comunidade, essa proposta de educação procura fazer a relação entre a realidade e o conhecimento ao priorizar a experiência do aluno e valorizar os saberes e a cultura popular. Os trabalhos pesquisados demonstram que o espaço familiar se torna didático à medida que valoriza e se integra aos conteúdos trabalhados durante as semanas presenciais. A riqueza da Pedagogia da Alternância está

no reconhecimento dos povos do campo como sujeitos de saber próprio, onde é possível levar em conta seus saberes à medida que a experiência é um fator preponderante para a escolha dos conteúdos escolares. Com a proposta de alternar tempos e espaços de estudo, também se torna necessário organizar o programa curricular levando em conta os ciclos agrícolas e as condições climáticas, além de não retirar a mão de obra da propriedade, levando em conta que os jovens não se ausentam da propriedade da mesma forma que durante o ensino regular.

Para os escolanovistas, a experiência na escola é defendida como forma de motivar a permanência dos jovens na escola. Observa-se que o conhecimento empírico destacado por Dewey, o qual nomeia de experiência é um forte elemento a ser trabalhado principalmente pelos educadores que à medida que estes têm mais proximidade com a realidade do jovem conseguem melhor tratar dos conteúdos escolares. Em relação à experiência como ponto de partida dos conteúdos, no trabalho de Silva (2000), verifica-se que elas nem sempre ocorrem da forma como se previa tendo em vista que os pais nem sempre conseguem compreender as relações de intercâmbio de saberes entre família e escola destacados, e tão pouco valorizando a experiência que adquirem na vivência com o campo, resquício da pouca valorização deste espaço.

O elemento da coletividade também se faz presente nas práticas de educação do campo, expresso por muitos teóricos citados neste trabalho. No entanto, quero salientar a forte contribuição para essa categoria de Montessori que procurou desenvolver alguns elementos importantes à convivência coletiva, entre eles o desenvolvimento da individualidade e autonomia de cada um para a convivência coletiva. Do mesmo modo, a importante participação de Freinet, que por meio de suas técnicas pedagógicas com as aulas ao ar livre ou as aulas passeio que ajudam a pensar em atividades coletivas fora da sala de aula. Este estudo procurou salientar a coletividade como auto-educadora à medida que as decisões e os interesses são negociados no coletivo, prática esta também do movimento que mais trouxe elementos para discutir as práticas de educação do campo na atualidade: o MST⁶⁹.

⁶⁹ Para ver mais sobre as práticas pedagógicas do MST, verificar a obra de: “CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra, Petrópolis: Vozes, 2000.”

As práticas pedagógicas abordadas pela experiência e coletividade são norteadas pelo trabalho. Ao partir da realidade dos alunos, a categoria trabalho aparece como elemento próximo à vida dos jovens que se sentem motivados pelo fato da escola tratar do tema que esta diretamente ligado as suas vidas. As práticas pedagógicas, ao partir dos conhecimentos que os alunos trazem de casa, são representadas pelas experiências permeadas pelo trabalho e que passam a ser trabalhadas no coletivo da Pedagogia da Alternância, a fim de que forme trabalhadores conscientes da sua realidade. Da mesma forma, levar em conta a realidade dos seus alunos, também é uma concepção da educação do campo que ao partir das suas experiências, valoriza a diversidade do campo, tornando suas práticas pedagógicas mais motivadoras, quando possibilitam aos seus alunos a oportunidade de serem os sujeitos construtores dos seus próprios conhecimentos partindo da realidade em que vivem.

A produção dos saberes escolares envolve o educando, o educador e o saber que já está se construindo formalmente, organizado e inserido num contexto sociocultural. Mesmo que a escola apresente características próprias, ela não é uma instituição independente, pois está inserida num determinado território social, econômico e cultural. Portanto, torna-se necessário voltar o olhar sobre o sujeito que está dentro da sala de aula, constituído pelas experiências sócio-históricas do seu grupo (FREIRE, 1987).

Em relação à atuação dos educadores, pressupõe-se que o professor dificilmente consegue trabalhar somente com os conteúdos, sem se envolver com a vida, com os problemas e com os sonhos dos seus alunos, dado a intensidade do período integral de formação que o tempo-escola e tempo-comunidade proporcionam. Fato que muitas vezes passa a exigir uma carga maior de dedicação do educador. Estudos como de Arroyo (2007), apontam para a necessidade de formar professores capazes de desenvolver práticas pedagógicas voltadas à realidade dos sujeitos que atendem:

Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Conseqüentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes (ARROYO, 2007, p. 169).

Diante da necessidade de uma vital formação de professores apontada pelo autor, procuro com esta dissertação apontar para a necessidade de pensar mais no espaço rural como um território pleno de educação, cultura, lazer, economia e política. Quero com este trabalho destacar a necessidade de pensar a educação como forma de intensificar a vida plena no campo, onde seja capaz de criar práticas pedagógicas consistentes afim de reafirmar a identidade dos povos do campo. A partir do estudo de alguns teóricos da educação, em especial da Escola Nova e suas aproximações com a Pedagogia da Alternância procuro contribuir para o fortalecimento e a real consistência das práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas nas escolas do campo por meio de ações qualificadas dos educadores deste espaço. Espero com este estudo poder contribuir para o avanço das pesquisas na temática Pedagogia da Alternância e suas praticas pedagógicas que podem ser realizadas a partir do aprofundamento de cada escolanovista aqui destacado. A partir deste estudo, verifiquei que Dewey, Montessori e Freinet trazem em suas abordagens elementos ricos que precisam ser melhor aprofundados para compreender sua relação com as praticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 77, n. Maio, p. 53-61, 1991.

ALVES, Hideraldo Costa; et al. Jonh Dewey e a Escola Democrática Contemporânea: relato de uma experiência num contexto de revigoração de uma proposta de escola para a construção de uma sociedade democrática. Revista Eletrônica. **Trabalho e Educação em Perspectiva**. Nº 2. NETE – Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação da FaE-UFGM. Abril/2006. Disponível em: <www.fae.ufmg.br>. Acessado em 23de agosto de 2009.

ARROYO, Miguel; **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. In: Revista Cedes – Educação do Campo. v. 27, n. 72, maio/agosto. São Paulo: Cortez, 2007.

BELTRAME, Sonia; Aparecida. et al. **Educação do Campo: Políticas e Práticas em Santa Catarina**. In: 33ª Anped, 2010, Caxambu. 33ª Reunião Anula da ANPEd. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; **Casa de escola: cultura camponesa e educação rural**. Campinas: Papirus, 1984.

BRASIL; Lei 9394 – LDB – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996.

_____; **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CALDART, Roseli; **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Porto Alegre, 2008. (em prelo).

CAMPANELLA, Tommaso; **A Cidade do Sol**. Tradução de Aristides lobo. Atena Editora. São Paulo. S/D

CAPRILES, Rene; **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989

CARNEIRO, Maria José; Ruralidades: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n.11, p. 53-75, out. 1998.

CHÂTEAU, Jean; **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

COMENIUS, João Amós; **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [s.d.].

CUNHA, Marcus Vinicius da; **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petropolis: 1994.

DAMASCENO, Maria Nobre. BEZERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004

DEWEY, John; **Experiência e natureza: Lógica: a teoria da investigação: A arte como experiência: Vida e educação: Teoria da vida moral**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____; **Vida e educação**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

_____; **Experiência e Educação**. (trad.) Anísio Teixeira. São Paulo: editora Nacional. 1971.

_____; **Liberalismo, liberdade e cultura**. 3ª ed. São Paulo: Comp. Editora Nacional, 1970.

DI GIORGI, Cristiano; **Escola Nova**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

DOMMANGET, Maurice; **Os grandes socialistas e a educação: de Platão a Lenine**. Tradução: Célia Pestana. Publicações Europa-América: Biblioteca Universitária. 1974.

DORE SOARES, Rosemary; **A concepção gramsciana do Estado e o debate sobre a escola**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2000.

EDMAN, Irvin; **John Dewey – sua contribuição para a tradição americana**. Trad. Stella Tostes. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1960.

ENGUITA, Mariano, Fernández; **Educar em tempos incertos**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

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

FERNANDES, Bernardo Mançano; **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____ ; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da Educação do Campo**. In: Mônica Castagna Molina; Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus. (Org.). Por uma Educação do Campo. 1 ed. Brasília: NEAD, 2004, v. 5, p. 53-89.

FREINET, Célestin; **Pedagogia do bom senso**. São Paulo (SP): M. Fontes, 1985.

_____ ; **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa Editorial Estampa Ltda. 1975.

_____ ; **Para uma escola do povo**. Lisboa: Ed. Presença, 1973.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____ ; **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____ ; **Extensão ou Comunicação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____ ; **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMONET, Jean Claude; **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAS**. tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____ ; Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: As casas familiares rurais de educação e de alternância. In: UNEFAB, **Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento**. Salvador, 1999.

GOHN, Maria da Gloria; **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

HOBSBAWM, Eric; **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. Tradução Marcos Santarrita: revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KAGEYAMA, Angela; **Desenvolvimento Rural: conceitos a aplicação ao caso brasileiro**. Porto Alegre: Editora da UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, 2008.

KILPATRICK, William, Heard; **Educação para uma civilização em mudança**. Trad. Noemy S. Rudolfer. 16ªed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

KRUPSKAIA, Nadeja; Acerca de la educacion comunista. **Articulos e discursos**. Moscou: Ediciones em linguas extranjeras, s.d.

KULESZA, Wojciech Andrzej; **Comenius: a persistência da utopia em educação**. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

LEFEBVRE, Georges; **1789: o surgimento da Revolução Francesa**. Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 1989.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira; **Anton Makarenko, Vida e Obra**. A Pedagogia na Revolução, Ed. Expressão Popular, 2002.

LUZ, Deisy da; **Casa Familiar Rural em Santa Catarina**: contradições no encaminhamento político da proposta. Florianópolis, 2002 – 108 f. Dissertação (mestrado) em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina.

MACHADO, Izaltina de Lourdes. **Educação Montessori**: de um homem novo para um mundo novo. São Paulo: Pioneira, 1980.

MARTÍ, José; **Obras completas**. La Habana: Ed. Nacional de Cuba, 1963.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; **Manifesto do partido comunista**. 2. ed. Lisboa: Ed. Avante, 1984.

MARX, Karl; **Karl Marx**: Sociologia. Coletânea de textos. IANNI, Octávio (org). 6. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____; “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte.” In: Marx, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos**: seleção de textos de José Arthur Giannotti. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANACORDA, Mário Aligheiro; **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MAKARENKO, Anton Semionovitch; **Poemas pedagógicos**. 3a ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____; **Problemas de la educación escolar soviética**. Moscou: Progreso, 1975.

MEC – Ministério de Educação; **EDITAL N° 2, DE 23 DE ABRIL DE 2008**. Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o Procampo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf. Acessado em 15/11/2009.

MEC – Ministério de Educação; **Procampo**. Apresenta informações gerais sobre o curso. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acessado em 11/11/2009.

MELUCCI, Alberto; **A Invenção do Presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. (trad.) Maria do Carmo Alves de Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MÉSZÁROS, István; **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTESSORI, Maria; **Formação do homem**. Rio de Janeiro: Portugalia, [197-?].

_____; **Ideas generales sobre mi método**. 3. ed. Buenos Aires: Losada, 1965.

_____; **Montessori em família**. Rio de Janeiro: Internacional Portugalia, [19-]a.

_____; **A criança**. 3a. ed. Rio de Janeiro: Internacional Portugalia, [19-]b.

MORUS, Thomas, **A Utopia**. São Paulo: Morin More, 1993.

MUNARIM, Antonio; Et al (org) **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

_____; **Movimento Nacional de Educação do Campo**: uma trajetória em construção. 31ª Reunião Anual da Anped. 2008. GT 3. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 27/2/2009.

NAWROSKI, Alcione; BORSATTO, Paula; A Pedagogia da Alternância como proposta de uma nova educação. In: IX Seminário Pedagogia em Debate e IV Colóquio Nacional de Formação de Professores. 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PPGED/UTP, 2009.

PACHECO E CHAVES, Ana. Paula; **Retrato Falado da Alternância**: sustentando o desenvolvimento rural através da educação. São Paulo: CEETEPS, 2000.

PINEAU, Gaston; **Temporalidades na Formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2004.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich; **Fundamentos da escola do Trabalho**: uma pedagogia social. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PLATÃO; **A República**. São Paulo: Hemus, 1970.

PONCE, Aníbal; **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 11 ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991.

QUEIROZ, João Batista de; Impactos da Alternância contados pelos sujeitos dos CEFFAs. **Revista Formação por Alternância**, v. 2, p. 91-96, 2006.

_____; COSTA e SILVA; Virginia C. PACHECO; Zuleika. (ORG). **Pedagogia da Alternância**: construindo a Educação do Campo. Goiânia: Ed UCG. Brasília, Ed. Universa. 2006.

QUEIROZ, João Batista de; **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil** – ensino médio e educação profissional. Unb: DF. Tese de doutoramento, 2004.

REED, John; **10 dias que abalaram o mundo**. 4. ed. São Paulo: Global, 1978.

REVISTA DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA; **União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil**. Ano 2, nº 4, Julho/2007.

RIBEIRO, Marlene; **Movimento Camponês, trabalho e educação** - liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____; **Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação?** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 42. p. 423 – 439. set./dez. 2009.

_____; **Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.** Educação e Pesquisa (USP), v. 34, p. 27-47, 2008.

_____; Trabalho-Educação nos movimentos sociais populares do campo: a Pedagogia da Alternância. In: CANARIO, Rui; (org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2007.

ROSA, Guimarães; **Grande sertão veredas**. 15.ed. Rio de Janeiro: Liv. José Olympio, 1982.

ROSSI, Wagner Gonçalves; **Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista**. São Paulo: Ed. Moraes, 1982.

_____; **Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista: volume 1**. São Paulo: Moraes, 1981.

SANTOS, Boaventura de Souza;(org.) **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Milton; O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha; SILVA, Carlos Alberto Franco da; et alii. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense; Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2002.

SAVIANI, Dermeval; **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed. rev. e ampl. Campinas: SP: Autores Associados, 2008.

_____; Pedagogia: O espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: v. 37, n. 130, p. 99-134, jan/abr. 2007.

_____; **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHERER-WARREN, Ilse; **Redes de Movimentos Sociais**. Coleção Estudos Brasileiros. Edições Loyola: São Paulo. 1993.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA; 1., 1999, Salvador – Ba. **Anais...** Salvador: UNEFAB, 1999.

SILVA, Gislene; **O imaginário Rural do Leitor Urbano** – O sonho mítico da Casa no Campo. Tese apresentada ao Programa de Estudos de Pós graduação em Ciências Sociais da PUC (SP). 2000.

SILVA, Lourdes Helena da; QUEIRÓS, João Batista de; Alternância: concepções e práticas no Brasil. In: **Formação de educadores em EJA no campo** – compartilhando saberes. (org). LENZI, Lúcia Helena Correa; CORD, Denise; Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

SILVA, Lourdes Helena da; **Os significados da docência na formação em alternância – A perspectiva dos profissionais das escolas Família Agrícola.** Caxambu/MG, n.02, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13> Acesso: 06 de junho de 2007.

_____; **A educação do campo em foco: avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais.** Caxambu/MG, n.03, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/GT03/GT03-475. Acesso: 03 de junho de 2007.

_____; **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

_____; **A relação escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância.** Caxambu/MG, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13> Acesso: 28 de maio de 2005.

SOUZA, Maria Antonia de; Perspectivas teórico-metodológicas nas investigações sobre educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Anais do II Seminário Nacional. Movimentos Sociais, Participação e Democracia.** 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil

_____; **Educação do Campo** – propostas e práticas pedagógicas no MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

TROTSKY, Leon; Historia de la Revolución Rusa. **Colección Clásicos del marxismo.** Editora Fundación Federico Engels, 2008.

VEIGA, José Eli da; **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula.** 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel; A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 15 de outubro 2000, p. 87-145.

YAGLIS, Dimitrios; **Maria Montessori**. Toulouse: Privat, 1984.

ZAMBERLAN, Sérgio; **Pedagogia da Alternância**. Coleção Francisco Giusti, Gráfica Mansur Ltda, 1995.