

MILENE FRANCISCA COELHO SOBREIRA

**PRÁXIS E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS ESTUDOS
SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2013

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

S677p
2013

Sobreira, Milene Francisca Coelho, 1980-
Práxis e construção do conhecimento nos estudos sobre
pedagogia da alternância / Milene Francisca Coelho Sobreira. –
Viçosa, MG, 2013.
89f. : il. (algumas color.) ; 29cm.

Inclui anexos.

Orientador: Lourdes Helena da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 78-84

1. Pedagogia da alternância. 2. Educação do campo.
3. Prática de ensino. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.91734

MILENE FRANCISCA COELHO SOBREIRA

**PRÁXIS E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS ESTUDOS
SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 25 de março de 2013.

João Assis Rodrigues

César Luíz de Mari

Lourdes Helena da Silva
(Orientadora)

*Dedico este trabalho a Deus, aos povos do
campo, meus pais, Fabricio, Lourdes
Helena, César e Wlamir.*

Ainda que em chão de lua / todo destino é o chão.

Adélia Prado

AGRADECIMENTOS

Enfim, chegou o “fim-começo” desse trabalho, que só foi possível graças ao carinho, aconchego, luz, apoio e dedicação de pessoas tão queridas.

Agradeço ao Papai do Céu, esse Deus bailarino que é em minha vida, alegria, luz, presença aconchegante e encorajadora.

A Lourdes Helena Silva (orientadora e amiga), por confiar mais em mim do que eu mesma. Agradeço também pelo seu exemplo de professora comprometida com o processo formativo de seus educandos e pela “boniteza” de sua postura firme e amorosa.

Aos Professores César de Mari e João Assis Rodrigues pela gentileza, atenção e valiosas sugestões na melhoria deste trabalho.

Ao querido Wlamir Silva (orientador na Graduação), que despertou em mim a capacidade de crítica e sempre respeitou meu tempo para aprender.

Agradeço ao meu amor Fabrício, pelo companheirismo, amor, generosidade, apoio, exemplo, paciência, puxões de orelha e por encher minha vida de alegria e encanto.

Ao “Seu Mário” (meu pai), por compreender minhas ausências, pelo apoio e por sempre nos contagiar com seu amor pela vida. A minha cunhada, irmãos (as) e sobrinhos (as) por estarem perto, mesmo que fisicamente longe, apoiando e respeitando minhas decisões. A minha saudosa mãe “meu amor, cheio de estrelas”, por ter me ensinado a nunca desistir...

A Maria Francisca e Fábio pelo apoio, incentivo e torcida.

A minha amiga Aline (irmã de alma), por compartilharmos o gosto pelo “drama” e pela “intensidade”, agradeço pelos telefonemas, e-mails e orações constantes. Ao meu querido amigo Aureliano, por me ensinar que a vida pode ser mais leve. Minha doce amiga Cristiane pelas poesias, sonhos e canções. A Dri pelo carinho, escuta e lealdade. A Marcilene pela ternura e boas lembranças. Amo tanto vocês! Foi a certeza da amizade com vocês que me encorajou nos momentos difíceis e solitários do mestrado.

A minha amiga Élide, que sempre me estimulou, ouviu com carinho meus medos, inseguranças e por ser exemplo de generosidade e compromisso.

As meninas da república Tagarelas que me acolheram com tanto carinho, generosidade, alegria e comidinhas deliciosas. Principalmente, à Fernandinha minha querida amiga-irmã agradeço pelo cuidado, disponibilidade, paciência, incentivo, amizade e alegrias compartilhadas.

A Nani pela acolhida, incentivo e abraços apertados.

A turma de mestrado, conhecida como “trapaiada”, que sempre buscou manter a alegria, a solidariedade e a união. Em especial as encantadoras e guerreiras meninas do Campo: Miriam, Aneuzimira, Katia e Érica e as amigas Lara e Flavinha, agradeço pela generosidade, carinho e delicadezas.

Aos professores do mestrado, que compartilharam conhecimentos e estimularam nossas discussões teóricas. Ao professor César de Mari, exemplo de professor e ser humano, agradeço pela generosidade, carinho e por suas aulas brilhantes alicerçadas no estudo e na dedicação.

A nossa querida Eliane, secretária do programa de pós-graduação que com carinho e alegria cuidou de nossa turma, conhecendo e respeitando as especificidades de cada um.

Agradeço aos educandos das disciplinas Edu110, do 2º semestre de 2011 e 1º semestre de 2012 da Universidade Federal de Viçosa, que tornaram este processo mais leve e alegre! Estar com vocês renovou minha esperança e o desejo de ser professora.

A Universidade Federal de Viçosa e ao programa de pós-graduação em Educação agradeço pela oportunidade de realizar o mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter concedido a bolsa que me possibilitou a dedicação exclusiva à pesquisa.

Enfim, ao Observatório de Educação do Campo agradeço pela rica aprendizagem tecida nesses dois anos, que nos permitiu ampliar as discussões sobre a Educação do Campo e renovar nossas esperanças na luta pela transformação social. A Deus, por ter me presenteado com o dom da vida e da fé.

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| LISTA DE SIGLAS | viii |
| LISTA DE TABELAS | ix |
| LISTA DE ILUSTRAÇÕES | x |
| RESUMO | xi |
| ABSTRACT | xii |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPITULO I | |
| A PRÁXIS: HUMANIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO | 7 |
| 1.1 A categoria práxis e suas (re)definições | 7 |
| 1.2 Os Níveis da Práxis de Vásquez e a concepção de Práxis em Freire | 17 |
| 1.3 Aproximações entre os níveis da práxis de Vásquez e a compreensão de Práxis segundo Paulo Freire | 28 |
| CAPITULO II | |
| ALTERNÂNCIAS EDUCATIVAS: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA RELAÇÃO AÇÃO E REFLEXÃO..... | 32 |
| 2.1 Experiências Francesas de Pedagogia da alternância: a gênese de uma nova dinâmica de construção do conhecimento | 32 |
| 2.2 A Alternância: um modelo pedagógico que emerge da vida..... | 35 |
| 2.3 A expansão das Maisons pelo mundo e a experiência brasileira..... | 41 |
| 2.4 Experiências em Alternância no Brasil desvinculadas dos CEFFAs | 47 |
| 2.5 A organização dos processos de construção do conhecimento dos CEFFAs e das demais experiências que utilizam a alternância..... | 48 |
| CAPITULO III | |
| OS NÍVEIS DA PRÁXIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS EXPERIÊNCIAS DE ALTERNÂNCIA NO BRASIL | 53 |
| 3.1 As produções acadêmicas sobre a pedagogia da alternância de 2006 a 2011 | 53 |
| 3.2 A práxis e a construção do conhecimento nos estudos sobre a pedagogia da alternância..... | 58 |
| 3.3 Práxis criativa | 59 |
| 3.3.1 Experiência | 60 |
| 3.3.2 Pesquisa | 64 |
| 3.3.3 Transformação | 68 |
| 3.4 Práxis reiterativa | 69 |
| 3.4.1 Ênfase na escola e na formação técnica..... | 69 |
| 3.4.2 Centralidade no saber do monitor..... | 70 |
| 3.4.3 Imposição do Currículo | 71 |

| | |
|----------------------------------|----|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 73 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 78 |
| ANEXOS | 85 |

LISTA DE SIGLAS

- AES – Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFRs – Casas das Famílias Rurais
- CEFFA – Centros Familiares de Formação em Alternância
- CFRs – Casas Familiares Rurais
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- DISOP – Desenvolvimento Internacional do Sudoeste Paranaense
- ECORs – Escolas Comunitárias Rurais
- EFA – Escolas Famílias Agrícolas
- ENERA – 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
- EAs – Escolas de Assentamentos
- EPAs – Escola Populares de Assentamentos
- ETAs – Escolas Técnicas Agrícolas
- FUNDEP – Fundação Ensino e Pesquisa da Região Ceileiro
- ITERRA – Instituto de Pesquisa da Reforma Agrária
- JAC – Juventude Agrícola Cristã
- MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MEPES – Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
- MFR – Maison Familiale Rurale
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
- PPJ – Projeto Profissional do Jovem
- PPP – Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- SCIR – Secretária Central da Iniciativa Rural
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SIMFR – Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares para Formação Rural
- UFPA – Universidade Federal do Pará
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNMFR – União Nacional das Maisons Familiares Rurales

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Frequência da categoria práxis nas obras analisadas..... | 20 |
| Tabela 2. Distribuição das Produções Teóricas Sobre a Pedagogia da Alternância por Ano de Defesa. | 54 |
| Tabela 3. Enquadramento temático das dissertações e teses | 55 |
| Tabela 4. As dinâmicas da construção do conhecimento tratadas nas diversas temáticas | 56 |
| Tabela 5. Práxis criativa | 59 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Quadro 1. Práxis Reiterativa e Educação Bancária | 28 |
| Quadro 2. Práxis Criadora e Educação Problematizadora..... | 29 |
| Quadro 3. Práxis Reflexiva e Práxis Autêntica | 30 |
| Figura 1. Os quatro pilares dos CEFFAs | 49 |
| Gráfico 1. Distribuição das produções sobre a alternância por modalidades de experiências. | 57 |

RESUMO

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho, M.Sc. Universidade Federal de Viçosa, março de 2013. **Práxis e construção do conhecimento nos estudos sobre pedagogia da alternância.** Orientadora: Lourdes Helena da Silva.

Esta dissertação de mestrado insere-se nos estudos realizados no Programa Observatório de Educação do Campo- Práticas em Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias. O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar, nas dinâmicas de construção de conhecimento da pedagogia da alternância, os níveis da práxis que encontram subjacentes. Para atingir o propósito, realizou-se um estudo teórico visando identificar e analisar as pesquisas realizadas de 2006 a 2011, que destacaram as dinâmicas de conhecimento da pedagogia da alternância. Na realização desta investigação, a metodologia utilizada combinou aspectos da abordagem qualitativa e quantitativa de pesquisa. Na análise dos dados utilizou-se o Método de Análise de conteúdo de Bardin (1977). Dentre as produções sobre a alternância mapeadas, não foram identificados trabalhos que tivessem como objeto de estudo e/ou temática específica as dinâmicas do conhecimento construídas nas experiências da alternância no Brasil, entretanto foi possível identificar nove trabalhos que permitiram analisá-las. Nas análises das produções encontradas foram construídas três categorias que indicam a construção do conhecimento na alternância como uma práxis criativa: Experiência; Pesquisa; e Transformação. Foram estabelecidas também três categorias que indicam a construção do conhecimento na alternância como uma práxis reiterativa: Ênfase na escola e na formação técnica; Centralidade do saber do monitor; e Imposição do currículo. Os resultados permitem inferir que o processo de construção de conhecimento na alternância é complexo e envolve contradições e que a práxis está presente em todas as experiências, embora em diferentes níveis. Assim, ora se aproxima de uma educação libertadora e se expressa como uma práxis criativa; ora se aproxima de uma educação bancária e se expressa como uma práxis reiterativa.

ABSTRACT

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2013. **Praxis and knowledge construction in studies on pedagogy of alternation.** Adviser: Lourdes Helena da Silva.

This dissertation is part of the studies in the Program Observatory of Field Education - Practices in Youth and Adult Education, Literacy and Alternations. The aim of this research was to identify and analyze, at the dynamics of knowledge building of the alternation pedagogy, the praxis levels that are underlying. To achieve this purpose, we performed a theoretical study in order to identify and analyze the surveys conducted from 2006 to 2011, which highlighted the knowledge dynamics of the pedagogy of alternation. In conducting this research, the methodology we used combined the approaches aspects of qualitative and quantitative research. In data analysis we used the method of content analysis of Bardin (1977). Among the mapped productions about alternation, we did not identify studies that have been as study object and / or specific thematic the knowledge dynamics that were built on the experiences of alternation in Brazil. However we could identify nine papers that allowed analyze them. Based on productions found we constructed three categories that indicate knowledge construction in alternation as a creative praxis: Experience, Research, and Transformation. We also established three categories that indicate the knowledge construction in alternation as a reiterative praxis: Emphasis on school and technical training; Centralization of the monitor knowledge; and Imposition of the curriculum. The results allow us to conclude that the process of knowledge construction in alternation is complex and involves contradictions and that the praxis is present in all experiences, although at different levels. So, sometimes approaching a liberating education being expressed as a creative praxis, sometimes approaching a banking education, being expressed as a reiterative praxis.

INTRODUÇÃO

O movimento da educação do campo luta por uma educação e por uma escola que sejam pautadas na práxis e orientadas para a transformação e emancipação social. Com suas origens nas lutas e organizações dos sujeitos coletivos do campo, este movimento integra a luta pela reforma agrária, por políticas públicas e pela expansão dos direitos humanos, buscando a transformação das condições de vida da população do campo. Originando-se dos movimentos sociais populares, a educação do campo assume um papel de crítica à sociedade capitalista e se compromete com um projeto de uma nova sociedade.

Dentre as principais reivindicações do movimento da educação do campo, destaca-se a luta pela construção de um modelo de educação que considere a realidade e os interesses dos povos do campo, valorizando os diferentes grupos identitários ¹, seus modos de produção do conhecimento e de existência (ARROYO, 2008).

Nessa perspectiva, a educação do campo propõe a ampliação dos espaços educativos e a elaboração de princípios que partam das lutas e reforcem as práticas sociais dos diferentes grupos. Para além do direito de acesso dos povos do campo aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, o movimento da educação do campo defende um processo educativo no qual esses sujeitos possam elaborar a crítica, problematizar e construir novos conhecimentos, sob a perspectiva de que não existem saberes menores ou maiores, mas saberes diferentes.

A educação do campo dialoga com os ideais de Paulo Freire (1987), que afirma que conhecer é ato político, pois não é apenas simples interpretação do mundo, mas movimento de intervenção e transformação da realidade. Assim, a construção do conhecimento deve partir dos saberes de experiência entre prática e teoria.

Desse modo, os conhecimentos produzidos pelos povos do campo são valorizados, reconhecidos e referenciados por outra lógica de produção e de trabalho, diferentemente dos princípios que norteiam a pedagogia tradicional (CALDART, 2009). Em seus princípios e projeto político pedagógico, a educação do campo reafirma a centralidade da práxis, reconhecendo a experiência do trabalho, da cultura, da luta social

¹ Dentre esses grupos, são considerados povos do campo os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas, os assentados da reforma agrária, os agricultores familiares, os atingidos por barragens, os assalariados rurais, entre outros.

e da organização coletiva dos sujeitos do campo como matrizes formadoras do ser humano (CALDART, 2009).

Nesta perspectiva, a construção do conhecimento, na educação do campo pode ser compreendida a partir da unidade dialética existente entre a teoria e a prática, firmando a relação estreita entre a ação, o modo de interpretar a realidade e a vida; a prática decorrente dessa compreensão, por sua vez, conduz a busca por uma ação transformadora. Pautada, assim, em uma concepção de práxis que, de acordo com Freire, é compreendida como sendo a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (1987, p. 21). Na mesma lógica de Freire, Vázquez considera a práxis “como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem” (1979, p. 398).

Portanto, é na afirmação de princípios pedagógicos que valorizam a práxis, na atualidade do campo, que existe um conjunto de experiências educativas em construção pelos diferentes sujeitos sociais, buscando afirmar um “jeito novo” de fazer educação, de fazer escola. Neste contexto, a alternância tem sido considerada uma das estratégias com potencial pedagógico para a efetivação dos princípios da educação do campo. Assim, conforme destaca Ribeiro (2010), entre outros autores, a pedagogia da alternância articula, em tese, teoria e prática em uma práxis, a partir da alternância entre as situações de aprendizagem realizadas no espaço escolar e no espaço do trabalho produtivo. O termo “em tese”, utilizado pela autora, nos alerta que nem sempre a prática da Alternância corresponde ao que ela se propõe, em função da própria contradição intrínseca à realidade social na qual é construída.

Ribeiro (2010) destaca, ainda, que o sentido da alternância difere de acordo com o projeto social no qual está ancorada. É nesta perspectiva que Silva (2003; 2010), reconhecendo a existência de uma diversidade de práticas de alternância em curso na educação do campo, considera mais apropriado o termo alternâncias.

Neste sentido, atualmente, a partir das experiências pioneiras da pedagogia da alternância em nossa sociedade — as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs) — foi constituída uma rede nacional dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que integra, além das EFAs e CFRs, as experiências das Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), das Escolas Populares de Assentamentos (EPAs), das Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs) e das Casas das Famílias Rurais (CdFRs), dentre outras, conforme QUEIROZ (2005). Além dos

CEFFAs, existem outras experiências educativas na educação do campo que, mesmo com outra denominação, utilizam a pedagogia da alternância, a exemplo da Via Campesina no Rio Grande do Sul, da Fundação Ensino e Pesquisa da região Ceileiro (FUNDEP), do Instituto de Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), entre outras. Também encontramos um número cada vez maior de programas governamentais que, na educação do campo, utilizam a alternância como eixo articulador de suas propostas pedagógicas, a exemplo dos Programas Projovem Campo – Saberes da Terra, Residência Agrária, Licenciatura da Educação do Campo, entre outros.

No conjunto, são experiências educativas que, a despeito da diversidade de concepções, práticas, finalidades e terminologias, utilizam a estratégia de alternância de tempos e espaços na implementação dos princípios político-pedagógicos do movimento da educação do campo (SILVA, 2010). Na busca por práticas pedagógicas que possibilitem vínculos mais orgânicos entre educação, vida e trabalho, essas experiências educativas colocam em pauta a necessidade de outra lógica de produção do conhecimento, que seja capaz de romper com a visão hierarquizada do conhecimento próprio da pedagogia tradicional. Assim, estas são experiências que têm nos desafiado a uma melhor compreensão sobre os processos pedagógicos, especificamente as dinâmicas da produção de conhecimentos na pedagogia da alternância. Se o trabalho de Silva (2003) nos auxilia na compreensão das diferentes modalidades de alternância praticadas no contexto dos CEFFAs; o trabalho de Ribeiro (2010) amplia nossa compreensão sobre as concepções orientadoras não apenas dos CEFFAs, mas também das experiências do FUNDEP e do ITERRA. Em suas conclusões, Ribeiro (2010) destaca que, a despeito das particularidades, diferenças e divergências, uma concepção compartilhada pelo conjunto das experiências analisadas é o ideário Freireano.

É neste sentido que, se as concepções de Paulo Freire e de pedagogia da alternância no âmbito das EFAs e das CRFs se caracterizam mais, segundo Ribeiro (2010), pela lógica das relações de aprendizagem articuladas com o mundo da vida, da formação humana e da conscientização, no âmbito do Fundep e do Iterra, a perspectiva do pensamento freiriano é utilizada de forma mais radical e orientada para a transformação de classe na relação oprimido/opressor. Todavia, apesar da diversidade de enfoques do ideário freiriano, é possível identificar indícios de que a práxis, mesmo que em diferentes níveis, encontra-se subjacente ao conjunto das experiências analisadas por Ribeiro (2010), seja pela valorização do mundo da vida, dos processos de

conscientização e/ou de superação da condição de oprimido e afirmação de outra lógica de construção do conhecimento.

É deste contexto teórico que emergiram nossas questões de estudo: que dinâmicas de construção de conhecimento encontram-se subjacentes à formação por alternância? Alternar tempo e espaços no processo de formação tem possibilitado processos de construção de conhecimentos em que níveis da práxis? Considerando os estudos que analisam as práticas de pedagogia da alternância em nossa sociedade, o que eles revelam sobre as dinâmicas de construção de conhecimentos?

Tais questões são relevantes, considerando que os estudos realizados por Silva (2003), Queiroz (2004) e Ribeiro (2010) apontam que a ampliação da utilização da alternância, em diferentes experiências educativas, tem acentuado a necessidade de uma melhor compreensão sobre a mesma, tanto nas suas dinâmicas de construção do conhecimento, quanto nos seus contornos conceituais. Teixeira et al. (2008) destacam que, embora o número de pesquisas sobre a alternância tenha aumentado, ainda são escassos os estudos que enfocam os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia da alternância.

É neste contexto que esta pesquisa, integrante do Programa Observatório de Educação - Práticas em Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias ², teve como objetivo geral identificar e analisar, nas dinâmicas de construção de conhecimento da pedagogia da alternância, os níveis da práxis que encontram subjacentes. São seus objetivos específicos:

- ❖ Mapear, nas pesquisas realizadas nos últimos seis anos sobre a pedagogia da alternância, as dinâmicas de construção do conhecimento subjacentes à sua prática pedagógica;
- ❖ Caracterizar, no conjunto da produção teórica analisada, os contornos das dinâmicas de produção de conhecimento na Alternância;
- ❖ Identificar e analisar os diferentes níveis de práxis subjacentes na experiência da alternância na sociedade brasileira.

² O Observatório da Educação do Campo - UFV/UFSJ/UEMG é financiado pela CAPES/INEP e tem como propósito a realização de pesquisas articuladas em rede em torno dos temas: Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias Educativas.

Na realização desta investigação, a metodologia utilizada combinou aspectos da abordagem qualitativa e quantitativa de pesquisa. De acordo com Minayo (1994), os aspectos quantitativos e qualitativos fazem parte da realidade social, interpenetram-se e são complementares. A combinação destas duas abordagens permitiu identificar e analisar as dinâmicas de conhecimento da alternância e os níveis de práxis nelas subjacentes, considerando as frequências e os modos de atuação.

Por ser uma pesquisa teórica, se utilizou como estratégia de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica fornece instrumento analítico fundamental para a investigação, permitindo a obtenção de conhecimentos técnicos e científicos sobre a temática, por se tratar de uma sistematização que engloba inúmeros teóricos e oferece mais elementos de análise.

A pesquisa bibliográfica consistiu na revisão da literatura, visando a identificação e a análise do corpo de informações e conhecimentos produzidos, nos últimos seis anos, sobre as dinâmicas de construção de conhecimento da pedagogia da alternância. Para atingir este propósito, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa exploratória ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Neste processo, em primeiro lugar foram identificadas e mapeadas as pesquisas que tiveram como objeto de estudo a pedagogia da alternância. Posteriormente, foram identificados os trabalhos que enfocam as dinâmicas de construção do conhecimento da alternância.

Para análise dos dados, utilizou-se o Método de Análise de Conteúdo, combinando estratégias de análise temática e de análise de enunciação. De acordo com Bardin (1977), a primeira estratégia consta do agrupamento do material identificado, a partir da frequência das palavras, enquanto a segunda busca interpretar os sentidos da argumentação. Assim, utilizando estas ferramentas de análise, identificamos as categorias temáticas que orientam as pesquisas que enfocam as dinâmicas do conhecimento da alternância. Em seguida, analisamos os significados destas categorias a partir dos conceitos de diferentes níveis de práxis, utilizando a classificação de Vázquez (1979) e a compreensão do processo educativo de acordo com Freire (1987, 1997, 2012).

O trabalho foi organizado em três capítulos: no primeiro, são apresentados o conceito de práxis e suas várias redefinições ao longo da história, a classificação por

Vázquez (1979) dos diferentes níveis de práxis, assim como o conceito de práxis em Paulo Freire nas obras *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*. Ainda no final do primeiro capítulo foi realizado um diálogo entre as classificações dos níveis da práxis de Vázquez (1979) e o pensamento de Paulo Freire.

No segundo capítulo, apresentamos a pedagogia da alternância, ao longo de sua trajetória, como um novo modo de compreender a construção do conhecimento, destacando as diferentes experiências educativas de alternância existentes, atualmente, no Brasil.

Por fim, no terceiro e último capítulo, apresentamos o mapeamento das produções sobre a pedagogia da alternância nos últimos seis anos, destacando as produções que enfatizam suas dinâmicas de conhecimento. Também neste último capítulo, apresentamos nossas análises sobre as dinâmicas de conhecimento da prática em questão, de maneira a identificar a natureza das práxis existentes.

CAPITULO I

A PRÁXIS: HUMANIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Considerando que esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar, nas dinâmicas de construção de conhecimento da pedagogia da alternância, os níveis da práxis que se encontram subjacentes, torna-se necessário, primeiramente, aprofundarmos nossa concepção sobre a práxis. Em vista desta necessidade, este primeiro capítulo tem como objetivo apresentar como a categoria práxis foi sendo (re)definida ao longo do tempo, enfatizando o seu caráter dialético. Nesta direção recorreremos às principais ideias organizadas por Adolpho Sanchez Vázquez (1979) sobre a filosofia da práxis e, também, aos estudos realizados por Konder (1992). Analisamos também a categoria práxis nas obras de Paulo Freire, especificamente nas obras *Pedagogia do Oprimido* (1970), *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (1997). Ao final, traçamos algumas aproximações entre os níveis de práxis postulados por Vázquez (1979) e a compreensão da práxis em Paulo Freire.

1.1 A categoria práxis e suas (re)definições

O termo *práxis* é habitualmente utilizado como sinônimo ou equivalente à palavra “prática”. Todavia, ao se recorrer à definição marxista de práxis, verifica-se que práxis e prática são categorias diferentes. Na acepção marxista, práxis refere-se à “atividade, livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio do qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e a si mesmo” (BOTTOMORE, 1997, p. 346). O conceito de prática, por sua vez, refere-se de caráter utilitário-pragmático, vinculado às necessidades imediatas.

A compreensão da práxis como atividade transformadora, e não como mera prática, foi sendo construída historicamente, uma vez que a práxis é uma categoria filosófica que perpassa todo o movimento histórico da humanidade; por essa razão, ao longo dos séculos passou por várias (re) definições. Para Vázquez (1979), é com o marxismo que se edifica a consciência mais elaborada sobre a práxis. Entretanto, a

consciência filosófica defendida pelo marxismo tem antecedentes no passado e também não se esgota com a filosofia de Marx.

Entendendo esse processo dinâmico e histórico da construção de um conceito, Vázquez (1979) retoma as raízes do conceito de práxis, partindo da compreensão construída na Grécia Antiga, na qual a expressão designava ação; ação essa, que tem um fim em si mesma, que não cria ou produz nenhum objeto alheio ao sujeito ou a sua atividade. Assim, era considerada práxis a ação moral, intersubjetiva e a atividade política. Neste sentido, a atividade do artesão de produzir um objeto exterior a ele - como por exemplo uma cerâmica, não era considerada práxis. Na Grécia Antiga, essa ação que gera um objeto exterior ao sujeito e a seus atos era denominada *poiésis*, que advém do verbo *poiein*, cujo significado é criação, produção ou fabricação. Portanto, a atividade de criação e de produção do artesão não era considerada práxis, mas sim *poiésis*.

De acordo com Konder (1992), Aristóteles afirmava a existência de três tipos de atividades humanas fundamentais: a práxis, compreendida como atividade ética e política, a *poiésis* como atividade produtiva e a *theoria* como busca da verdade.

Neste sentido, Vázquez destaca que, na antiguidade, tanto o mundo grego quanto o romano, repeliavam e ignoravam o mundo prático. Como os modos de produção destes povos eram baseados na escravidão, a atividade material era considerada uma tarefa indigna para os homens livres e própria dos escravos. Cabia aos homens livres a atividade teórica, efetivando assim a ruptura entre teoria e prática.

Ao grego antigo importava o domínio do universo humano, a transformação da matéria social. Neste sentido, a transformação da natureza, ou seja, a atividade produtiva ocupava na Grécia um lugar secundário. Entendiam, pois, que a relação com as coisas materiais, não assegura o domínio do universo humano; pelo contrário, o escravizava. Para Platão e Aristóteles o homem só poderia se elevar a partir da libertação da atividade prática, ou seja, através da ruptura entre a teoria e a prática. Assim a práxis material produtiva – o trabalho – era considerada como grilhão, pois escravizava o homem à matéria. A única prática valorizada por Platão e por Aristóteles era a práxis política, porém num nível inferior à vida intelectual, pois para ambos o ser humano só se realiza verdadeiramente na vida teórica (VÁZQUEZ, 1979).

Vázquez, ressaltando as contradições existentes numa mesma sociedade, aponta que, na própria antiguidade, havia um questionamento a esta imagem depreciativa em

relação ao trabalho. Como no caso do poeta Hesíodo, que em seus poemas se contrapõe à visão negativa atribuída ao trabalho em sua época.

Por trabalho os homens são ricos em rebanhos e recursos
E, trabalhando, muito mais caros serão aos imortais. O trabalho,
desonra nenhuma, o ócio desonra é! (Hesíodo, 1996, p. 45).

Nesse trecho do poema de Hesíodo, há uma valorização do trabalho e uma crítica ao ócio, tão valorizado na antiguidade. Conforme destaca Vázquez (1979), alguns sofistas também se pronunciavam contra a escravidão, a exemplo de Anfion, que defendia a ideia de que todos são iguais por natureza e que ninguém se distingue por sua origem, seja ela bárbara ou grega.

A Idade Média seguiu o compasso da Antiguidade no que diz respeito à oposição entre teoria e a atividade produtiva. Apesar da desintegração da escravidão romana, os camponeses tornaram-se servos dos nobres feudais, mantendo a concepção da práxis produtiva como atividade inferior à atividade teórica.

Já no Renascimento, período de transição da Idade Média para a Era Moderna, a consciência filosófica da práxis passa por uma mudança radical. O homem deixa de ser concebido meramente como um animal teórico, passando a ser visto também com um sujeito ativo, construtor e criador do mundo. Nesse período histórico, reivindicava-se a dignidade humana, não só pela atividade contemplativa, como também pela atividade prática (VÁZQUEZ, 1979).

No Renascimento, a razão abre espaço para compreensão da natureza e do homem como um ser capaz de dominar e modificar a natureza. Apesar da atividade contemplativa ainda manter um status social superior à atividade prática, particularmente a manual, esta não ocupava mais um lugar desprestigiado na sociedade, deixando de ser algo relegado apenas aos escravos ou aos servos (VÁZQUEZ, 1979).

O período do Renascimento é marcado pelo surgimento do modo capitalista de produção. Neste sentido, a importância atribuída ao conhecimento e à transformação da natureza passava a ser atrelada aos interesses econômicos da burguesia nascente. O poder e o futuro da burguesia estavam ligados à transformação prático material do mundo e ao progresso da ciência e da técnica. O conhecimento científico deixava de ser uma atividade restrita a si mesma, para estar a serviço da produção capitalista e, por sua vez, também impulsionado por ela (VÁZQUEZ, 1979).

Nessa perspectiva, a prática que produz objetos e transforma a natureza recebe novo sentido, passando a ser vista como condição necessária da própria liberdade humana, ou seja, rompe-se com a visão da prática como escravidão. Vázquez destaca mais uma vez que, no Renascimento, a atividade teórica e a atividade prática não são vistas como opostas, como na Antiguidade e na Idade Média. No Renascimento a atividade prática é compreendida como atividade preparatória para contemplação. Nessa perspectiva, Giordano Bruno e Thomas More afirmavam que o trabalho humano não tem valor em si mesmo, mas como passo obrigatório para a contemplação.

Tanto Konder quanto Vázquez afirmam que, no Renascimento a práxis destaca-se como práxis produtiva e emerge da consciência burguesa, que a compreende a partir de seus interesses de classe. Para o segundo autor, acima mencionado, a Revolução do século XVIII representa um marco decisivo no processo de ascensão da classe burguesa e de suas ideias de elevação da consciência da práxis produtiva. Tais ideias estão associadas à Francis Bacon, Descartes, bem como aos enciclopedistas franceses e economistas ingleses. Embora Bacon e Descartes, engrandecem o trabalho, não exaltam a figura do trabalhador, pois, de certa forma permanecem com a concepção aristotélica de que é na atividade teórica que se encontra a força do homem.

De acordo com Vázquez, Rousseau foi o primeiro a relacionar a transformação da natureza com a transformação do homem, mas numa concepção negativa. Neste sentido, verificamos que Rousseau (1995) ao refletir sobre as consequências do progresso, concluiu que a transformação da natureza serviu apenas para degradar o homem, contrapondo-se a positividade do trabalho produtivo, postulada pelos pensadores iluministas e enciclopedistas franceses, pois “(...) o homem, de livre e independente que era, ei-lo, por uma multidão de novas necessidades, submetido por assim dizer a toda natureza, e sobretudo a seus semelhantes, dos quais torna-se escravo mesmo tornando-se seu senhor” (1995, p. 210). Embora veja na transformação da natureza e do homem apenas seu aspecto negativo, antecipa e germina as ideias que posteriormente foram elaboradas por Marx, abrindo espaço para compreensão do trabalho como atividade de transformação.

Konder destaca que, no Renascimento e no início da modernidade, por prevalecer o domínio da burguesia, a ênfase era dada ao ativismo pragmático, no qual valorizava o que era útil e satisfazia ao indivíduo. Neste sentido, prevalece a valorização da produção material que os filósofos antigos denominavam de *poiésis*, sobrepondo a

práxis concebida como atividade intersubjetiva, política e moral dos cidadãos. Para Konder (1992), é nesse contexto que a economia política clássica inglesa sublinhava a importância do trabalho, porém não o fazia na perspectiva dos trabalhadores. Desse modo, a burguesia valorizava o trabalho e seu produto, porém desvalorizava o trabalhador. Assim, o filósofo moderno Locke (1973), defendia que o trabalho é a via pela qual o homem torna algo disposto na natureza como seu, ou seja, é o que permite a consolidação da propriedade.

O trabalho de seu corpo e a obra das suas mãos, pode dizer-se, são propriedades dele. Seja o que for que ele retire do estado em que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe a algo que lhe pertence, e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele (LOCKE, 1973, p. 27).

Assim, para Locke o trabalho do corpo é uma propriedade que pertence àquele que realiza esforços em transformar algo natural em alguma coisa diferenciada para sua satisfação pessoal. Ao adicionar o trabalho a qualquer coisa da natureza, o homem transforma o que era de todos em algo seu, excluindo o direito dos outros sob tal propriedade. Dessa forma, a importância atribuída ao trabalho está atrelada à sua potencialidade de produzir e garantir a propriedade privada, mas não à sua capacidade de transformação para a humanização do homem.

Segundo Konder (1992), no início da modernidade, na qual prevalecia a perspectiva burguesa de cultura liberal que enfatizava a propriedade privada, era impossível realizar a síntese dos movimentos da *poiésis* e da *práxis*.

Segundo Konder “coube justamente a Marx promover essa modificação decisiva [...] repensar a relação entre a *práxis* e a *poiésis* do ângulo dos trabalhadores” (1992, p.103). Apesar disso, não se pode negar que, mesmo sem exaltar o trabalhador, o avanço do pensamento filosófico acerca da atividade prática, ou melhor, o avesso da depreciação em relação ao trabalho, no decorrer dos anos, não deixou de ser uma contribuição para Marx repensar e redefinir a *práxis*. Redefinição que a toma como uma atividade exclusivamente humana, unindo, em um mesmo movimento, teoria e prática e que se diferencia da prática pragmática, especialmente por ter como objetivo fins transformadores.

O pensamento de Hegel e Feuerbach também foram fundamentais na construção da categoria da *práxis* em Marx. Hegel, por ser o primeiro a oferecer um tratamento

filosófico profundo da práxis humana como atividade transformadora e produtora de objetos materiais, abriu caminho para uma concepção verdadeira e desmistificada da práxis, e apresentou o trabalho na sua dimensão humanizadora. Já Feuderbach, contribuiu com sua crítica à religião e, conseqüentemente, à filosofia idealista de Hegel, representando a passagem da concepção do Absoluto (Deus ou ideia) para concepção do homem real.

O pensamento de Hegel faz parte da filosofia idealista alemã, que se caracteriza como filosofia da atividade da consciência ou do Espírito. Mas Hegel se diferencia de seus antecessores, porque não separa Espírito e Mundo, Sujeito e Objeto, pois o processo de reconhecer o mundo, do Espírito absoluto de Hegel, é denominado como processo de autoconhecimento espiritual, que diz respeito tanto ao sujeito quanto ao objeto. Neste sentido, de acordo com Vázquez a práxis é compreendida em Hegel como “processo de autoconsciência do absoluto, que se apresenta como trabalho humano e como ideia prática” (1979, p. 8).

Para o autor, Hegel supera a compreensão da prática restrita à moral de seus antecessores Kant e Fichte, integrando pela primeira vez a atividade prática ao trabalho. Em sua obra *Fenomenologia do Espírito*, Hegel ao discorrer sobre a relação senhor-escravo, elucida sua tese sobre o processo de autoconhecimento do Absoluto, apresentando o trabalho humano como atividade prática material que possibilita que o Espírito reconheça a si mesmo. Uma vez que na relação senhor-escravo, a atividade realizada pelo escravo, a princípio entendida como mera dependência, acarreta a transformação da natureza e a criação de objeto, permitindo ao escravo o reconhecimento de sua própria natureza. “Assim, precisamente no trabalho, onde parecia ser apenas um sentido alheio, a consciência, mediante esse reencontrar-se de si por si mesma, vem-a-ser sentido próprio” (HEGEL, 1992, p. 133). Portanto, o trabalho, para Hegel ganha conotações positivas e passa a ser visualizado como movimento de transformação e autoconsciência.

Entretanto, Hegel, por conceber o mundo na perspectiva idealista, na qual a consciência é posta como fundamento do conhecimento e da moral, concebe a práxis de maneira ainda teórica, pois encontra seu fundamento, sua verdadeira natureza e seu fim no próprio movimento teórico do Absoluto (VÁZQUEZ, 1979).

De acordo com Vázquez, para a superação da concepção de uma práxis teórica, abstrata e espiritual do absoluto em direção a uma práxis humana e material, dois passos

foram importantes: o primeiro foi a construção de uma concepção de um sujeito real, ou seja, passar do plano do Absoluto para o plano humano; e o segundo, dar à práxis um conteúdo real contrário ao conteúdo teórico e espiritual que recebeu em Hegel. Assim, o primeiro passo foi dado por Feurderbach e o segundo por Marx.

A perspectiva da práxis em Feurderbach, embora seja incompatível com uma verdadeira filosofia da práxis, possibilitou um avanço em direção a ela. O estudioso, ao colocar como sujeito verdadeiro o homem e não o Espírito, substituiu o comportamento teórico absoluto que determinava o Espírito para um comportamento ainda teórico, porém humano: “O que o homem imagina como verdadeiro, imagina imediatamente como real, porque originalmente só é verdadeiro para ele o que é realmente verdadeiro em oposição ao que é imaginado, sonhado” (FEUDERBACH, 2007, p. 50). Neste sentido, é que Vázquez considera a concepção da práxis segundo Feurderbach um avanço, mas não se esquece, porém, que ela representa, também, um retrocesso ao dissipar a prática real e humana, presente no pensamento de Hegel, embora mistificada.

Todo percurso do conceito da práxis ao longo da história contribuiu para formulação da filosofia da mesma por Marx. Esta, como atividade humana, transformadora da natureza, assume o primeiro plano no pensamento de Marx, sendo considerada, portanto, por Vázquez, como a categoria central do marxismo, pois somente através dela a atividade do homem, sua história e o conhecimento ganham sentido.

A concepção de práxis de Karl Marx possui raízes nos *Manuscritos econômicos-filosóficos* de 1844. Contudo, é na “Teses sobre Feuerbach”, presente na obra *A Ideologia Alemã*, de 1845, em que o autor apresenta uma sistematização da práxis revolucionária (VÁZQUEZ, 1979).

Konder (1992) acrescenta que, Marx, em suas teses sobre Feuerbach, traça uma inversão metodológica do pensamento de Hegel ao estabelecer que não é a consciência que produz a vida, mas a vida que produz a consciência. Assim, no conjunto das onze teses que constituem o texto “Teses sobre Feuerbach”, de Marx é possível compreender o conceito de práxis, mas este aparece, sobretudo, na segunda, oitava e décima primeira tese. Na segunda, destaca-se que é na práxis que o homem comprova a veracidade e a concretude do seu pensamento. Na oitava afirma-se que toda vida social é prática e que é através da compreensão da práxis que se desvelam os misticismos. Na décima

primeira faz-se uma crítica aos filósofos idealistas que não entendem a necessidade de transformar o mundo e não apenas interpretá-lo.

II tese

[...] É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento...

VIII tese

Qualquer vida social é, essencialmente prática. Todos os mistérios que levam ao misticismo encontram sua solução racional na *práxis* humana e na compreensão dessa *práxis*.

XI tese

Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo (MARX, 2005, p. 120).

Nestes textos, Marx aponta uma indissociabilidade entre teoria e prática, por se tratar de uma prática movida por uma visão filosófica de mundo. Para Vázquez, Marx, ao propor que a fonte real humana é a *práxis* e não a consciência, contrapõe o mundo das ideias, dos dogmas e das entidades imaginárias. Surge, então, uma concepção marxista de *práxis*, cuja síntese une, em uma mesma categoria filosófica, as atividades humanas mencionadas por Aristóteles na antiguidade, *theoria*, *práxis* e *poiésis*, corroborada por Konder:

A *práxis* na concepção de Marx, não se limitou a unir a *teoria* e a *poiésis*, pois envolvia também – necessariamente – a atividade política do cidadão, sua participação nos debates e nas deliberações da comunidade, suas atitudes na relação com outros cidadãos, a ação moral, intersubjetiva. Envolvia, em suma, aquilo que os antigos gregos chamavam de *práxis* (KONDER, 1992, p. 128).

De acordo com Konder (1992), o conceito de *práxis* segundo Marx é mais denso e completo, pois conjuga ao mesmo tempo a produção material / humana e a atividade política. Já para Vázquez, a *práxis* marxista pode ser definida como “[...] atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” e também, no sentido mais elaborado, a *práxis* marxista pode ser compreendida como “[...] revolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais humanas, passa do plano teórico ao prático” (1979, p.172).

Assim, a concepção de práxis marxista pode ser entendida como uma atividade peculiar do ser humano, subjetiva, por estar presente na consciência humana antes de sua materialização, e concomitantemente objetiva, por agir em uma realidade natural que existe independente do sujeito (VÁZQUEZ, 1979).

Mas a práxis distingue-se da mera atividade subjetiva (psíquica ou espiritual), pois esta, pelo fato de não se objetivar materialmente, não pode ser considerada como tal. Nesta perspectiva, Marx, ao ressaltar o caráter objetivo da questão, supera tanto a visão espiritual e abstrata da práxis hegeliana (ligada à consciência), quanto a visão subjetiva da práxis feuerbachiana - ligada à atividade moral (VÁZQUEZ, 1979).

Nesse sentido, o ser humano, na concepção marxista da práxis, é compreendido como sujeito histórico, construtor de suas representações, ideias, relações sociais, econômicas e políticas; porém, será sempre considerando o desenvolvimento das forças produtivas, a divisão social do trabalho e as relações de dominação presentes entre as classes sociais no interior do sistema capitalista, por influenciarem de forma significativa os rumos da construção histórica (VÁZQUEZ, 1979).

Ao contrário dos idealistas, Marx assume a filosofia não como um simples instrumento teórico, mas como um instrumento de transformação do real. Por esse motivo, por meio deste pensador, nasce uma nova teoria, o *materialismo dialético*, que se embasa na necessidade da filosofia tornar-se prática, objetivando uma sociedade mais humana. Desse modo, a práxis como categoria central do marxismo inaugura uma filosofia que não é mera “interpretação do mundo, mas também (...) guia de sua transformação” (VÁZQUEZ, 1979, p. 112).

Nesta ordem de ideias, a práxis, é uma atividade que, para tornar-se mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais consciente e livre, ou seja, é uma atividade que precisa da teoria, como bem coloca Vázquez: “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (1979, p.221). Assim, a atividade especificamente humana apenas se estabelece quando os atos direcionados a um objeto afim de transformá-lo se iniciem como um resultado ideal, ou fim, e que se conclua como resultado ou produto efetivo, real. Por esta razão, a atividade especificamente humana se diferencia de qualquer atividade simplesmente natural justamente porque a atividade humana provoca a intervenção de consciência, fazendo com que o resultado exista duas vezes e em tempos diferentes: como resultado ideal e como produto real (VÁZQUEZ, 1979).

O mesmo autor aponta que a práxis aparece de formas específicas, entretanto, todas as formas são semelhantes no fato de representar a transformação de uma determinada matéria-prima e da criação de um mundo de objetos humanos ou humanizados. Assim, as formas fundamentais da práxis são: a Práxis produtiva: que representa a transformação da natureza pelo trabalho humano, em que o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo; a Práxis artística: esta, permite a produção ou a criação de objetos humanos ou humanizados que elevam a capacidade de expressão e objetivação humanas; a Práxis experimental (científica): cuja finalidade imediata é teórica, o pesquisador produz fenômenos que reproduzem o meio natural, para estudá-lo num meio artificial; e a Práxis política (social): na qual o homem é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto, se efetiva na atividade de grupos ou classes sociais que visam a transformação, a organização e a direção da sociedade. Esta última tem sua expressão mais elevada como práxis revolucionária que representa a transformação prática da sociedade (VÁZQUEZ,1979).

Considerando os aspectos da práxis discutidos neste item e as formas específicas na qual ela se manifesta, seja produtiva, artística, científica e política, é possível inferir que o movimento da educação do campo, compreende e coloca em prática, através de suas lutas, esta concepção. Assim, para Caldart a crítica construída pela educação do campo surge inicialmente como uma crítica prática e vai, paulatinamente, se estabelecendo como uma crítica teórica. Nesse sentido, a educação do campo nasce da prática a partir da “realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade, ou seja, parte da realidade e projeta-se para a transformação” (2009, p. 39), para avançar também como uma crítica teórica. Souza e Beltrame (2010) também reforçam esta postura ao afirmarem que a gênese da Educação do Campo é práxis, orientada a partir das necessidades de transformação da escola pública do campo e das relações sociais de poder presentes no campo brasileiro.

Desta maneira, as práticas educativas realizadas na educação do campo estão vinculadas na compreensão da práxis, como é o caso da pedagogia da alternância, que, embora não tenha sido criada no movimento da educação campo, ao ser inserida nas práticas desse movimento tem se potencializado como uma prática pedagógica que possibilita a efetivação desta práxis.

1.2 Os Níveis da Práxis de Vázquez e a concepção de Práxis em Freire

Compreendendo a práxis como atividade transformadora do homem sobre o mundo e não mera atividade prática, mas atividade prática sustentada na reflexão e vice-versa, Vázquez postula a existência de diferentes níveis da mesma, conforme o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e também, devido ao grau de humanização ou criação da matéria transformada no produto de sua atividade prática. A partir desses critérios, Vázquez distingue os níveis da práxis em: criadora e reiterativa ou imitativa, além de reflexiva e espontânea. Segundo o autor tais distinções não excluem os vínculos recíprocos entre os níveis da práxis.

Estes níveis, apresentados por Vázquez - a práxis criadora e a reiterativa ou imitativa - se alternam, pois a práxis ora se apresenta como criadora, na qual o processo de criação não se adapta a uma lei previamente demarcada, propiciando o surgimento de um produto novo e único, e ora se apresenta como práxis reiterativa em que se estabelece a partir de uma lei já demarcada, cuja efetivação se reproduz em múltiplos produtos, que possuem características semelhantes. A práxis é necessariamente criadora, porém, entre uma criação e outra há uma trégua em seu movimento ativo com o mundo; assim o homem reitera uma práxis já estabelecida. Nesta dinâmica entre a práxis criativa e reiterativa é possível distinguir a diferença de nível de cada momento, a partir do processo prático entre a atividade da consciência e de sua realização.

Para Vázquez existem três traços que distinguem a práxis criadora: o primeiro, considera uma unidade insolúvel entre o processo objetivo e subjetivo, ou seja, na criação artística, na edificação de nova sociedade ou na produção de um objeto útil, o sujeito que produz é consciente de sua atividade, pois age de acordo com o fim ou com o projeto que a consciência planejou. O segundo, considera uma imprevisibilidade do processo e do resultado na práxis criadora, porque, embora a consciência trace em termos ideais as características do objeto, a produção do objeto real não é mera duplicação do ideal, pois a matéria não se deixa transformar passivamente. Há, deste modo, uma imprevisibilidade no resultado, uma carga de indeterminação ou incerteza. Por esta razão, o objeto não é simplesmente expressão do sujeito, mas uma nova realidade que o ultrapassa. A terceira característica da práxis criativa é que há uma unidade e irrepetibilidade do produto, justamente pelo caráter imprevisível da criação (VÁZQUEZ, 1979).

Considerando os traços que distinguem a práxis criadora, pode-se inferir que esta práxis supõe uma íntima relação entre as dimensões subjetivas e objetivas – entre aquilo que se planeja e aquilo que se realiza. Criar constitui em idealizar e realizar o pensado. Contudo, esse processo é simultâneo, pois sendo indissociáveis, não se conhecem de antemão seus caminhos, seus resultados. Neste sentido, o projeto e a sua realização sofrem mudanças e correções ao longo de seu caminho, por isso é um “processo”.

A práxis reiterativa ou imitativa encontra-se em um nível inferior à criadora. Nela os três traços supracitados da práxis criativa, não existem efetivamente, havendo somente algumas pequenas manifestações das mesmas. Na reiterativa, quebra-se a unidade do processo prático. Ao contrário da criadora que é única e não se repete, a práxis reiterativa ou imitativa se caracteriza por sua “repetibilidade”.

Neste caso, ocorre uma cisão entre o pensado e o realizado, entre o objetivo e o subjetivo. Esta cisão se expressa pela repetição de um resultado alcançado através da práxis criadora. Atua-se aqui a partir de modelos anteriormente construídos, em situações diversas daquelas que originaram sua criação. Neste sentido, fazer é meramente repetir ou imitar outra ação, tornando a ação mecânica. Assim, um aspecto que pode ser considerado positivo na práxis reiterativa é a possibilidade de generalização ou transposição de modelos, de ampliação do já criado; por outro lado, essa mesma qualidade pode ser inibidora, impeditiva de ações criadoras, pois ela não produz mudanças qualitativas na realidade, não a transforma criativamente.

Entretanto Vázquez esclarece que os níveis da práxis criativa e da reiterativa ou imitativa não são cindidos de forma absoluta, pois “na práxis total humana, inovação e tradição, criação e repetição se alternam, e às vezes se entrelaçam e condicionam mutuamente” (1979, p. 292).

O que determina, então, os níveis da práxis criativa e reiterativa é a consciência da atividade prática desempenhada em cada uma delas. Esta consciência que age ao longo do processo, na unidade entre o projeto e a concretude real da atividade prática é denominada por consciência prática. É a consciência prática que se eleva na práxis criadora e que se esvanece quando a atividade material assume um caráter mecânico, abstrato e indeterminado. Entretanto, a consciência prática não apenas projeta, mas se reconhece enquanto consciência. A esta consciência que volta a si mesmo Vázquez denominou como consciência da práxis, que é a autoconsciência prática. Apesar da dela

se distinguir da consciência da práxis, elas não são separadas, pois ambas evidenciam consciência em relação com o processo prático. Entretanto, a “primeira é a consciência que impregna tal processo, que o rege ou se materializa ao longo dele, a segunda qualifica a consciência que sabe de si mesma em que é consciente desta impregnação [...]” (VÁZQUEZ, 1979, p. 295). Desta maneira, toda consciência prática sempre está ligada a uma certa consciência da práxis, mas as duas não estão em um mesmo nível ou plano.

A partir do grau de manifestação da autoconsciência prática é que se pode distinguir os níveis da atividade prática, denominados como “práxis espontânea” e “práxis reflexiva”, conforme Vázquez. Contudo, o autor não estabelece uma relação linear entre “práxis reflexiva e práxis criadora” e ou de oposição entre “práxis espontânea e práxis reiterativa”. Ao contrário, negando essa linearidade, o autor afirma a possibilidade de existência da consciência reflexiva em atividades mecânicas. Por exemplo, um operário na linha de produção: o seu trabalho é mecânico, repetitivo, práxis reiterativa; todavia, pode possuir um grau de consciência elevado sobre o seu processo de trabalho e as condições em que ocorre. Nesse caso, observa-se uma elevada “consciência reflexiva”. Ou seja, uma elevada “consciência da práxis”.

Desta forma pode-se dizer que a “práxis espontânea” implica o grau de consciência que se faz necessário à execução de qualquer tarefa, podendo ser esta quase inexistente. De sua prática, o sujeito não extrai os elementos que possam propiciar uma reflexão sobre a mesma. Por isso, a práxis espontânea não é transformadora, ao passo que a “práxis reflexiva”, por implicar uma “reflexão sobre a práxis”, contém em si as possibilidades de transformação.

Os níveis de práxis elaborados por Vázquez reforçam a sua compreensão enquanto prática transformadora, que se estabelece a partir da dialética entre prática e teoria, entre o mundo subjetivo e objetivo. Nesse sentido, a dinâmica de conhecimento entrelaça o mundo da vida e a consciência de mundo que se efetua na relação prática/reflexão.

A práxis destaca-se, na concepção de Freire, como uma das características fundamentais dos homens, pois esses são seres do “que fazer” e por isso se diferenciam dos animais que estão reduzidos ao seu fazer. Assim os homens são capazes de conhecer e transformar o mundo com o seu trabalho.

Desta maneira, começaremos reafirmando que os homens são seres da práxis. São seres do que fazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “ad-miram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do que fazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. (FREIRE, 1987, p. 70)

No entendimento de Paulo Freire, a concepção de homem como ser inacabado e histórico faz da práxis uma das categorias centrais do seu pensamento. Sendo os homens seres do “que fazer”, ou seja, seres que se indagam pelo que fazem, o fazer não é, assim, mera atividade, mas atividade e reflexão que transforma e recria a realidade. Nesta perspectiva, a categoria práxis perpassa toda obra de Paulo Freire. Entretanto, aqui nos deteremos a analisar como a práxis emerge nas obras³: *Pedagogia do Oprimido* (1970), *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (1997). Na análise das obras foi realizada a leitura e identificação da frequência com que a categoria práxis é citada, conforme expresso na Tabela 1.

Tabela 1. Frequência da categoria práxis nas obras analisadas

| Pedagogia do Oprimido | Pedagogia da Esperança | Pedagogia da Autonomia |
|-----------------------|------------------------|------------------------|
| 47 vezes | 2 vezes | Nenhuma |

Pode-se observar que a categoria práxis aparece com mais frequência em *Pedagogia do Oprimido*, contudo, o seu sentido está implícito no contexto das duas outras obras, visto que o embasamento dessas está na concepção que os seres humanos são seres da práxis.

Analisando inicialmente a *Pedagogia do Oprimido*, verifica-se que a categoria práxis, além de aparecer de forma expressiva, também entrelaça outras categorias fundamentais que perpassam toda obra como: conscientização, oprimido, educação problematizadora educação bancária e diálogo.

A *Pedagogia do Oprimido* foi escrita no final de década de 1960 e publicada pela primeira vez em 1970, enquanto Freire estava exilado no Chile. Nela, o autor

³ Ano de publicação da primeira edição da obra, nas próximas referências será citado o ano da edição consultada na pesquisa.

reconhece o homem como sujeito histórico e inacabado, tendo como vocação primeira “ser mais”, ou seja, tornar-se humano. Mas esta vocação é negada pela injustiça, na exploração, na violência dos opressores, na educação tradicional e afirmada no anseio de liberdade.

Neste sentido, é necessário construir uma educação libertadora que permita aos homens exercerem sua principal vocação que é “ser mais”. Para Freire, é necessário desconstruir a velha visão dicotômica entre teoria e prática, porque não basta ao homem conhecer o mundo, é necessário transformá-lo.

Neste contexto, a práxis assume papel fundamental na *Pedagogia do Oprimido*. Porque sem a práxis, de acordo com Freire, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido, pois ela representa “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1987, p. 21). Portanto, a pedagogia do oprimido deve ser forjada com os oprimidos e não para eles, pois somente através do reconhecimento de sua situação que é possível o seu engajamento na transformação de si e do mundo.

Freire, a partir de sua concepção que o homem está no mundo e se constrói com ele, explica que o oprimido, o submerso na contradição da sociedade capitalista, compreende a opressão de maneira naturalizada. Por esta razão, o oprimido hospeda em si, também, o opressor e teme a liberdade. Assim, de acordo com Freire, para que oprimido se liberte da contradição na qual se encontra, é preciso que se conscientize. Nesta perspectiva, Freire destaca a necessidade de que os oprimidos reconheçam que a opressão é um acontecimento histórico, que a história é movimento, podendo assim ser transformada.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1987, p. 20).

Para transformar a realidade opressora, Freire destaca, ainda, a importância do comprometimento com uma práxis autêntica, que não se reduz a mero intelectualismo, nem ativismo, mas como atividade produtiva e reflexão numa relação dialética.

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (FREIRE,1987, p. 72).

Neste sentido, a *Pedagogia do Oprimido* efetiva-se como uma crítica à educação tradicional que, dicotomizando atividade produtiva e reflexão, homem e mundo, reforça a opressão. A educação tradicional é construída a partir da lógica dos opressores que veem os oprimidos como invejosos, incapazes e preguiçosos. Os opressores apropriam-se da ciência como instrumento de suas modalidades e da tecnologia como forma de manutenção da ordem, com a qual manipulam e esmagam os oprimidos. Eles não são percebidos como sujeitos e produtores de saberes, mas como objetos e meros receptores do conhecimento. Assim, Freire crítica a prática de uma educação bancária, na qual o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que eles julgam nada saber. Esta doação, por sua vez, funda-se numa das manifestações da ideologia da opressão que é a absolutização da ignorância (alienação) segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Refletindo a dinâmica de uma sociedade opressora, a educação bancária mantém e estimula, portanto, a contradição, criando obstáculos a ação dos homens e inibindo a capacidade criativa dos educandos, pois pensar autenticamente é perigoso e uma ameaça aos opressores. Na Educação bancária a realidade é posta como algo estático e o processo de construção do conhecimento é deslocado da experiência existencial do educando. Nega-se o homem como ser histórico, inconcluso bem como sua vocação de “ser mais”, justamente porque este é concebido nesta perspectiva como ser abstrato, isolado e desligado do mundo: “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1987, p.25).

Contraopondo a educação bancária, Freire apresenta a educação problematizadora, na qual o homem é compreendido como ser que é com o mundo, que se faz com o mundo, na qual o processo do conhecimento somente faz sentido no reconhecimento da práxis e da relação entre a atividade produtiva e a reflexão. Enquanto a educação bancária está a serviço da opressão e da dominação reforçando a contradição, a educação problematizadora visa superar a contradição. Esta superação só é possível através do diálogo, pois é através dele que o homem constrói sua consciência de mundo e sua humanidade.

Se é dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

Neste sentido, na concepção de Freire o diálogo assume uma função de mediação entre agir e refletir, sendo condição essencial para transformação, porque é da relação dialógica dos homens entre si, com o mundo e do reconhecimento desta relação que é possível transformar a realidade.

A *Pedagogia do Oprimido* de Freire, ao problematizar a opressão, a educação tradicional e ao propor uma educação problematizadora, se dá a partir da concepção do homem como ser histórico, que constrói sua humanidade na relação com o mundo, estando embasada numa concepção dialética da realidade, e, conseqüentemente, na práxis. Assim, o ponto central da obra *Pedagogia do Oprimido* é a compreensão que processo de humanização se realiza com a práxis, pois os homens são “seres da práxis” que transformam a si mesmo e o mundo.

Na obra *Pedagogia da Esperança* há um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*, onde o autor apresenta as tramas de sua vida que deram base para escrita desta última, retomando algumas discussões, respondendo algumas críticas dirigidas à obra e refletindo sobre suas experiências através dela. Assim, o modo como é construída a *Pedagogia da Esperança* já expressa a ligação do autor com a práxis, pois ao apresentar o modo como foi escrito a *Pedagogia do Oprimido*, remete à sua concepção da relação entre a reflexão e ação, entre sua vida e a sua escrita, pois a obra ganha forma a partir da experiência e da vida do autor e da relação desse com o mundo: “A Pedagogia do oprimido emerge de tudo isso e falo dela, de como aprendi ao escrevê-la e até de como, ao primeiro falar dela, fui aprendendo a escrevê-la.” (FREIRE, 1997, p. 6)

A *Pedagogia da Esperança* parte do reconhecimento da esperança como necessidade ontológica do homem, mas destaca que a esperança sozinha não é capaz de transformar a realidade e que precisa estar ancorada na prática, como podemos perceber em:

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1997, p. 5).

Freire reforça, desta forma, a ideia do movimento dialético e da relação da práxis, pois, além da esperança, é preciso a ação para se efetivar a transformação, uma vez que esperança e prática devem ser conjugadas simultaneamente. Neste sentido, Freire destaca que cabe aos educadores progressistas desvelar as possibilidades para esperança, a partir de uma análise crítica e séria da política, cientes de que a esperança sem ação é vazia. Para isto, os educadores devem construir uma postura dialógica e dialética, efetivando o processo de aprendizagem fundamentado na realidade vivida pelos educandos e na relação teoria e prática. Assim jamais se deve reduzir a aprendizagem ao simples conhecer as letras, palavras e frases vazias de sentido, alheias ao mundo do educando. Para Freire (1997), a participação do sujeito no processo de construção do conhecimento, além de democrático, é mais profícuo.

Nesta perspectiva, Freire destaca várias vezes, na *Pedagogia da Esperança*, que o processo de construção do conhecimento deve partir do “saber de experiência feito”, sem perder de vista que o respeito e valorização deste saber não quer dizer ficar preso a ele, e sim, que é necessário superá-lo e aprofundá-lo.

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. *Partir* do “saber de experiência feito” para superá-la não é *ficar* nele (FREIRE, 1997, p. 37).

Freire, ao esclarecer que “partir do saber de experiência feito” é reconhecer o saber da experiência como ponto de partida para ampliação e aprofundamento do conhecimento, responde às críticas que apontam a *Pedagogia do Oprimido* como propagadora de uma educação pragmática e superficial.

A defesa de que o processo de conhecimento inicia com “o saber de experiência feito”, segundo Freire, está embasada na sua visão dialética do mundo, na qual a

totalidade é pensada na relação com as partes. “Para mim vem sendo difícil, impossível mesmo, entender ao *local*, como negação do *universal*” (FREIRE, 1997, p. 45).

O pensador, ainda sobre a *Pedagogia da Esperança*, faz questão de deixar claro sua posição dialética, pois, para ele, somente a dialética é capaz de compreender a realidade em suas contradições, já que a visão mecanicista reduz tudo uma atividade mecânica, enquanto na visão idealista, tudo é reduzido à consciência.

É preciso, porém, deixar claro que, em coerência com a posição dialética em que me ponho, em que percebo as relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto, a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares. Nem tampouco pode tal leitura reduzir-se a um exercício complacente dos educadores ou educadoras em que, como prova de respeito à cultura popular, silenciem em face do “saber de experiência feito” e a ele se adaptem. A posição dialética e democrática implica, pelo contrário, a *intervenção* do intelectual como condição indispensável à sua tarefa. E não vai nisto nenhuma traição à democracia, que é tão contraditada pelas atitudes e práticas autoritárias quanto pelas atitudes e práticas espontaneístas, irresponsavelmente licenciosas (FREIRE, 1997, p. 54).

A proposta educativa de Freire, reafirmada na *Pedagogia da Esperança*, está, assim, alicerçada na práxis, na qual o conhecimento é compreendido na relação complexa entre o pensar e o agir. Cabe ao educador, desta maneira, o comprometimento com a práxis, pois há de se respeitar o saber de experiência feito, e não assumir práticas espontaneístas, negando aos educandos o acesso aos bens culturais produzidos ao longo da história da humanidade. Neste sentido, este acesso não pode ser mera transmissão, desarticulada da realidade dos educandos.

Assim como na *Pedagogia do Oprimido* e na *Pedagogia da Esperança*, na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire também remete à concepção da práxis, embora a categoria não apareça de forma direta nenhuma vez. Mas é o sentido da práxis que permeia e sustenta as análises tecidas pelo autor sobre o objetivo central da obra, que é refletir sobre o papel das práticas pedagógicas progressivas na construção da autonomia do saber e do ser dos educandos.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2002) reforça sua perspectiva dialética e histórica da realidade ao sinalizar sua compreensão dos homens como seres inacabados que constroem sua humanidade na sua relação com o mundo e com os outros:

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também da realidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão de homem e de mulher como seres históricos e

inacabados e sobre o que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo (FREIRE, 2002, p. 12).

Neste sentido, Freire, ao destacar sua concepção de que os homens são históricos, retoma suas discussões sobre os processos formativos enquanto processos da formação humana que se estabelecem na relação do homem com o mundo. Assim, na compreensão do educando como sujeito histórico e social, Freire enfatiza que o processo educativo deve ser baseado na partilha e no respeito ao conhecimento que o educando traz para a escola; por esta razão a postura do educador não deve ser presunçosa e nem arrogante, mas dialógica e respeitosa.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 2002, p. 12).

Freire destaca que, embora os educandos e educadores estejam em lugares diferentes, e isto também há de ser respeitado, cabe a ambos ensinar e aprender, pois suas diferenças não devem propiciar uma relação de sujeito e objeto, entre aquele que transfere conhecimento e aquele que acumula; mas deve ser uma relação de troca, porque “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2002, p.12).

Neste sentido, entendemos que a prática docente tem que ser uma prática-reflexiva, ou seja, não se pode reduzir a prática docente a uma atividade mecânica e reprodutiva. O educador deve assumir como sujeito da produção do saber, mas ciente que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção” (FREIRE, 2002, p. 12).

O conhecer, para Freire, está atrelado ao criar, e por esta razão, a prática docente não pode se basear em uma prática bancária, pois esta inibe a capacidade de criar do educando e do próprio educador. Cabe, então, ao educador progressista, estimular a “curiosidade epistemológica” e crítica do educando. Para isto, é necessário a rigorosidade metódica e que o educador ensine ao educando a “pensar certo”, ou seja, questionar, ir além do que é aprendido e relacionar a aprendizagem com a vida.

O ensinar a “pensar certo”, de acordo Freire, requer do educador, além de respeitar o conhecimento de mundo do educando, estimular a problematizar a realidade concreta na qual vive, a discutir o porquê da miséria, da violência, da opressão, da degradação da natureza, dentre outras questões que permeiam a realidade do educando. É necessário, também, instigar o pensar crítico e metódico, que não se traduz na ruptura entre o saber de experiência feito e do saber científico, mas da superação do saber do senso comum, ou seja, no aprofundamento do saber e da curiosidade que o educando traz consigo.

O educador também deve procurar refletir sempre a sua prática pedagógica; esta, por sua vez, deve ser uma reflexão crítica, baseada no movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois só assim é possível construir uma prática docente autêntica e emancipadora. Isto porque, que sem reflexão, a teoria pode tornar-se apenas discurso e a prática mero ativismo e reprodução alienada.

Outro aspecto importante destacado por Freire é a necessidade de ser, a prática educativa, um testemunho rigoroso de decência e pureza, entendidas como o compromisso ético, que deve orientar o exercício do educador. Para isso, o educador deve utilizar da corporificação das palavras com o exemplo, ou seja, sua postura deve ser coerente com seus ensinamentos.

As reflexões sobre as práticas docentes discutidas por Freire partem do reconhecimento do inacabamento do ser humano, isto é, que o homem constrói sua humanidade na relação com o mundo. Tal reconhecimento permite refutar a visão determinista, que nega a liberdade do homem. Assim, embora o ser humano seja condicionado pelas condições sociais e econômicas, o que o condiciona não é algo fixo e intransponível, mas em movimento, neste sentido o homem pode transformar a realidade, tornando-se sujeito da história.

Nesta perspectiva, há a necessidade de que o processo educativo propicie uma formação capaz de formar sujeitos conscientes de seu papel no mundo, conforme julgamos. A educação proposta por Freire está totalmente atrelada à práxis, pois estimula o processo do conhecimento a partir da interação entre homem e mundo, e, que conhecer, verdadeiramente é também transformar.

1.3 Aproximações entre os níveis da práxis de Vázquez e a compreensão de Práxis segundo Paulo Freire

Vázquez defende a existência de diferentes níveis de práxis, de acordo com o grau de consciência que o sujeito tem de sua prática e do grau de criação com que transforma a matéria e a realidade. Considerando esses diferentes níveis, postulados por Vázquez, traçamos alguns pontos de diálogos entre tais níveis e a concepção de práxis de acordo com Freire, subentendida em sua compreensão da educação.

O conceito de práxis reiterativa de Vázquez aproxima-se da concepção da educação bancária postulada por Freire, pois ela se caracteriza pela repetição de algo criado num contexto, porém empregado fora dele, tornando a atividade mecânica e desconectada da realidade e inibindo novos processos criativos. Há nesse repetir uma aproximação com a concepção de educação bancária de Freire, porque esta também parte da repetição; o conhecimento produzido em determinado contexto é simplesmente transmitido e transplantado. O que é transmitido e transplantado, embora tenha um vínculo com o que em outrora fora um ato criativo, ao ser meramente doado ou transferido, inibe que novos processos criativos sejam instaurados além de limitar a capacidade criativa daquele que recebe o “conhecimento”. O quadro 1 ilustra essas aproximações entre a práxis reiterativa (VÁZQUEZ, 1979) e a educação bancária (FREIRE, 1987, 1997, 2002).

Quadro 1. Práxis Reiterativa e Educação Bancária

| Práxis Reiterativa | Educação Bancária |
|---|---|
| Opera a partir da “reiteração”, da imitação e não criação; | Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (...) Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber; |
| Supõe a transposição de modelos forjados da práxis criadora, adoção de modelos implica ruptura, todavia com o contexto da criação, daí que essa práxis pode assumir um caráter mecânico, repetitivo, desprovido de sentido; | a tônica da educação (tradicional) – narrar, contar – falar da realidade como algo estático, e muitas vezes descolada na experiência existencial do estudante; |
| Supõe uma ruptura entre as dimensões subjetivas e objetivas, entre o “pensado” e o “realizado”; | Dá ênfase a permanência; |
| Por implicar a generalização do já criado, pode funcionar tanto positivamente – multiplicação deste, como negativamente, como inibição da criação. | Reacionária (conservador/retrógrado). |

A prática da educação bancária atua como práxis reiterativa, na medida em que se baseia na repetição, na distância entre o vivido e o pensado, assim como também inibe novos processos criativos. É uma prática que se fecha ao novo e não problematiza as situações concretas do educando. Entretanto, enquanto a prática da educação bancária se aproxima da práxis reiterativa, a educação problematizadora se aproxima da práxis criativa justamente porque se abre ao novo e estimula a criação, conforme descrito no Quadro 2.

Quadro 2. Práxis Criadora e Educação Problematizadora

| Práxis Criadora | Educação Problematizadora |
|---|---|
| Possibilita enfrentar novas necessidades, situações, criando novas soluções; | Dá ênfase a mudança; |
| Estabelece pelo diálogo constante entre o “problema” e as suas soluções, não implica modelos prévios, seu caráter é processual; | Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente; |
| Supõe uma íntima relação entre as dimensões subjetivas e objetivas, entre o planejado, pensado e o executado, realizado. | Reconhecer a situação problema – transformação. |

A prática da educação problematizadora atua, assim, como práxis criadora, pois gera o novo relacionando-se com o movimento histórico, questionando a realidade, propondo novas soluções e o conhecendo está intimamente ligado ao ato de criar e de superar o já estabelecido.

Retomando os níveis da práxis Vázquez, este destaca que em toda prática humana exige algum tipo de consciência; todavia, os graus de consciência implicados na atividade prática variam. Por exemplo, a práxis criadora requer um elevado grau de consciência com relação à atividade realizada, à medida que não há modelos *a priori*, o que exige uma capacidade maior de diálogo, problematização e intervenção. Já do contrário, se observa na práxis reiterativa que o grau de consciência diminui e quase desaparece quando a atividade assume um caráter mecânico.

Considerando os diferentes graus de consciência, Vázquez aponta que a práxis humana pode ser distinguida como “práxis espontânea” e como “práxis reflexiva”. Entretanto, o autor não estabelece uma relação linear entre “práxis reflexiva e práxis criadora” em oposição à “práxis espontânea e práxis reiterativa”, podendo haver interação entre elas.

A práxis reflexiva, apontada por Vázquez, representa a autoconsciência do sujeito em relação à práxis como prática transformadora. Aqui observamos outro ponto de diálogo de Vázquez com a concepção de Freire, pois a educação problematizadora é a busca da “práxis autêntica”, que tem as mesmas propriedades da “práxis reflexiva” de Vázquez, conforme explicitado no Quadro 3.

Quadro 3. Práxis Reflexiva e Práxis Autêntica

| Práxis Reflexiva | Práxis Autêntica |
|---|---|
| Refere a um elevado grau da consciência envolvida na atividade prática. | Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo “”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo. |
| Supõe reflexão sobre a prática. | |
| É consciência da práxis. | |
| Tem caráter transformador. | Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. |
| | A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. |

A busca por uma práxis autêntica, tão destacada por Freire, se caracteriza como a busca da práxis reflexiva, pois esta representa o anseio, a luta para a transformação e a compreensão que não existe transformação sem a interação entre reflexão e prática.

Finalizando, cabe destacar que revisitar as (re)definições de práxis a partir dos estudos de Vázquez e Konder nos permitiu reconhecer a categoria na sua dimensão histórica e a profundidade que seu sentido ganha no pensamento de Marx, que a

evidencia como síntese de *poíesis*, teoria e prática. Esta redefinição coloca o conceito como uma atividade exclusivamente humana, com fins transformadores. A compreensão de práxis segundo Freire tem raízes na perspectiva marxista, como afirma Scocuglia (2001), pois é entendida como o elemento primordial para efetivação da vocação primeira do homem que é “ser mais”. Além disto, a busca de alguns pontos de diálogos entre os diferentes níveis de práxis em Vázquez e as concepções de Freire servirá de referência para orientar as reflexões e análises das dissertações e teses sobre as dinâmicas da construção do conhecimento na Pedagogia da Iternância.

No próximo capítulo será apresentado um resgate histórico da origem e expansão da pedagogia da alternância pelo mundo, destacando em sua gênese e, principalmente, nas experiências brasileiras, a forma de lidar com o conhecimento construído nessa prática pedagógica.

CAPITULO II

ALTERNÂNCIAS EDUCATIVAS: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA RELAÇÃO AÇÃO E REFLEXÃO

Este capítulo tem como finalidade apresentar a concepção de um novo processo de construção do conhecimento, que se delineia com a pedagogia da alternância pautada na vida e na experiência, como também pontuar que, embora exista, atualmente no Brasil, diferentes experiências educativas baseadas na alternância, o elemento comum que as identificam se embasa no entendimento de que o conhecimento deve ser construído na relação dialética entre a atividade prática e reflexiva.

2.1 Experiências Francesas de Pedagogia da alternância: a gênese de uma nova dinâmica de construção do conhecimento

A alternância como prática educativa teve início em 1935, na região sudoeste da França, com a criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR). Essa experiência educativa nasceu da necessidade de criar uma alternativa formativa que possibilitasse ao jovem do meio rural continuar seus estudos, sem ter que abandonar o campo, além de poder possibilitar o favorecimento o desenvolvimento local. O momento histórico do qual emergiu foi marcado por estar entre as duas grandes guerras, caracterizando-se como um período de reconstrução social e econômica da sociedade, no qual o Estado tinha como prioridade o processo de modernização e o desenvolvimento do capitalismo industrial, negligenciando deste modo o meio rural (QUEIROZ, 2005; NASCIMENTO, 2005; SILVA, 2003).

A realidade agrária da França de 1930 era marcada por um grande número de pequenas propriedades, que tinham como base a produção familiar. Os agricultores viviam, nesse contexto, uma situação de total abandono por parte do Estado, que não tinha interesse pelos problemas do homem do campo e pela sua educação (SILVA, 2003). A prioridade educacional do Estado era a escolarização urbana. Assim, os jovens do meio rural que pretendiam continuar os estudos tinham que optar entre sair do campo para obter formação escolar ou permanecer e parar de estudar.

Nesse sentido, as famílias e os jovens vivenciavam um grande dilema. Embora houvesse o desejo e reconhecimento da importância da formação escolar, havia também a necessidade destes permanecerem no campo, pois a ajuda deles para as suas famílias era imprescindível na produção agrícola. Além disso, era extremamente oneroso manter os filhos na cidade para estudar e sair do campo significava romper os vínculos com a cultura, a tradição e a terra (SILVA, 2003, GIMONET, 2007, CALVO et al, 2012).

Diante dessa realidade, que permeava a vida dos agricultores, um jovem francês chamado Yves, que apesar de ter um desempenho satisfatório na escola, estava desmotivado a continuar seus estudos e desejava abandonar a escola para voltar a trabalhar na propriedade da família. Esta desmotivação fez com que seu pai Jean Peyrat (agricultor, membro do SCIR⁴, presidente do sindicato agrícola de sua comunidade, além de membro do Conselho Municipal), procurasse o pároco local, um indivíduo engajado na constituição de sindicatos e cooperativas agrícolas na região, para pensarem, juntos, sobre a problemática que envolvia a formação escolar dos jovens deste contexto. Ambos concordavam sobre a importância do saber escolar na formação do agricultor, mas compreendiam, também, que os conhecimentos práticos necessários para os jovens que almejavam continuar trabalhando com agricultura poderiam ser aprendidos na propriedade agrícola (QUEIROZ, 2005; SILVA, 2003).

O dilema vivenciado pelo jovem Yves era compartilhado por tantos outros jovens agricultores, de maneira que a discussão iniciada pelo pai dele e pelo pároco se expandiu e foi sendo aprofundada com a participação de outros agricultores da localidade, que também estavam preocupados com a formação de seus filhos.

É desta mobilização dos agricultores, juntamente com o pároco, gerada pela necessidade de pensar uma forma adequada de formação escolar para os jovens do meio rural, que começou a surgir uma nova proposta educacional e, posteriormente, aquilo que viria a se constituir um novo modo de conceber a construção do conhecimento.

Primeiramente, foi pensado um modo de organizar o processo educativo que permitisse que a aprendizagem da prática agrícola fosse realizada nas propriedades rurais, e outro momento no qual os jovens se reuniriam na casa paroquial para realizar a formação escolar. Ficou estabelecido, ainda, que este período de formação seria

⁴ “Secretária Central da Iniciativa Rural (SCIR), um organismo de tipo sindical, tinha como um dos objetivos buscar meios susceptíveis de favorecer a evolução do meio rural, através da criação de organismos de base sindical, mutualista, cooperativismos.” (CHARTIER, 1986 *apud* SILVA, 2003, p. 44)

realizado sob a forma de internato. Assim, os jovens passariam três semanas nas suas propriedades em um aprendizado prático com os seus pais, e uma semana em formação escolar na casa paroquial. Esse ritmo de alternar os tempos e espaços deveria se repetir cinco vezes no período do inverno, que era de Novembro a Abril (SILVA, 2003).

Começou a se esboçar assim um dos traços fundamentais do projeto de formação de jovens rurais, posteriormente denominado de *Maisons Familiales Rurales* (MFR), que é a alternância entre o trabalho prático na propriedade agrícola e formação teórica no centro de formação. Entretanto, os organizadores da primeira experiência não tinham consciência que inauguram uma proposta educativa, baseada na alternância; o objetivo da criação da Maison era apenas criar uma estratégia que incentivasse os jovens a continuarem seus estudos.

A reflexão dos promotores da primeira experiência versaram sobre as causas de falta de interesse do jovem agricultor para os estudos clássicos, sobre suas necessidades de formação, jamais sobre a questão da formação em alternância. Os responsáveis ignoravam esse termo e não estavam conscientes de que eles inauguravam uma organização de formação que iria se tornar o suporte de todo um método (CHARTIER 1986 *apud*, SILVA, 2003, p. 46).

Neste sentido, de acordo com Chartier, a novidade na forma de organizar o processo de construção do conhecimento, que surgiu com a proposta e ações do grupo de agricultores do sudoeste da França, não foi percebida a princípio por eles como uma nova proposta educativa.

Apesar desse viés aparentemente “espontâneo” do surgimento da primeira experiência com a prática da alternância, autores como Silva (2003), Gimonet (2007) e Queiroz (2004) destacam que tal experiência tem suas raízes mais remotas no início no século XX, em um movimento dos agricultores franceses no terreno do catolicismo social. Isto porque, conforme revela Chartier, a maioria das famílias envolvidas com a criação da primeira MFR eram integrantes de sindicatos que nasceram na região, inspirados pelos ideais do catolicismo social, com destaque para o movimento do Sillon, cujo princípio estava na defesa da democracia, como condição para o progresso social. Tal movimento foi o grande inspirador do sindicalismo agrícola francês, ao estimular a solidariedade e a ação comunitária. A partir desses princípios foram criados, posteriormente, o movimento da Juventude Agrícola Cristã (JAC) que marcou

fortemente o sindicalismo agrícola da França e, conseqüentemente os construtores das MFRs.

É nesta trama de relações com os movimentos inspirados pelo catolicismo, associado à própria condição de abandono em que se encontravam submetidos os agricultores franceses, que começou a surgir uma nova cooperação das famílias em torno de um projeto educativo para seus filhos e que também representava um projeto de desenvolvimento da região.

Analisando a trajetória, o desenvolvimento e princípios orientadores das MFRs de acordo com Silva (2003) é possível identificar três elementos que caracterizam formas diferentes e inovadoras de lidar com a construção do conhecimento. São eles: o pensar uma alternativa para formação escolar baseada na necessidade, ou seja, ligada com a vida; ser a família o elemento propagador e incentivador do processo formativo; apresentar uma forma peculiar de organizar os tempos educativos, através da alternância de tempos e lugares.

Embora não houvesse uma sistematização profunda sobre estes aspectos, eles representaram o despertar para um novo modo de organizar e compreender a construção do conhecimento que, já em sua origem, partia do concreto e da necessidade, ou seja, da práxis. Nesse sentido, a vida com suas necessidades e urgências se destaca como o elemento primordial na elaboração dessa nova prática educativa, conhecida atualmente como pedagogia da alternância, conforme pudemos notar.

2.2. A Alternância: um modelo pedagógico que emerge da vida

Uma das riquezas da alternância é ter sido gestada a partir da concretude da vida, pois é consenso entre os pesquisadores da temática, como Silva (2003), Queiroz (2004), Gimonet (2007), Nascimento (2005) e Ribeiro (2008, 2010), dentre outros, que esta proposta educativa não nasceu pronta, pois além de surgir da necessidade de uma nova forma de organizar o processo educativo dos jovens do meio rural, ela foi e tem sido reconstruída e elaborada na e com a experiência através da interação entre ação e reflexão.

Neste sentido, Gimonet e Ribeiro enfatizam que a forma educativa gestada pelas MFRs não teve nenhuma referência institucional de modelo de escola e nem se originou do pensamento acadêmico. A pedagogia da alternância não foi gerada a partir de

teorias; foi criada empiricamente por meio da “invenção e implementação de um instrumental pedagógico, que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação” (GIMONET, 2007, p. 23).

Todavia, pelo fato de terem sido criadas no período de efervescência da Escola Nova, na Europa, autores como Nawroski (2010), Gimonet e Ribeiro afirmam que no decorrer do processo de consolidação das MFRs, as referências da Escola Nova, de outros pensadores e pedagogos, corroboraram para o aprimoramento da prática da alternância.

Neste sentido, observa-se na gênese da pedagogia da alternância, um movimento dialético, que parte da realidade e da experiência, se consolidando na interação com a teoria. Assim, o próprio desenvolver da alternância enquanto pedagogia reflete a práxis, uma vez que se faz no movimento da ação e reflexão.

A vida e suas necessidades podem ser consideradas como elementos desencadeadores deste novo modelo pedagógico iniciado pelas MFRs. Assim, após a primeira experiência iniciada na região de Sérignac-Péboudou e implementada em Lauzan, houve uma significativa expansão das MFRs pela França, devido a um intenso processo de difusão e divulgação da proposta das MFRs. É necessário destacar que a Secretaria Central da Iniciativa Rural (SCIR), organização de tipo sindical que tinha como objetivos buscar meios para o desenvolvimento do meio rural, foi imprescindível na difusão da nova proposta educativa contida nas MFRs, viabilizando contatos e meios de comunicação para divulgação da proposta.

Após alguns meses de propaganda e difusão, em 1942 já existiam 17 MFRs em funcionamento na França, atendendo um total de 500 jovens aprendizes na formação de agricultores. Com o processo acelerado de ampliação das MFRs, foi necessária a proposição de medidas que organizassem e orientassem a implantação destas, criando-se em 1942 a União Nacional das Maisons Familiaes Rurales (UNMFR) para auxiliar na criação das novas MFRs e na preservação dos princípios norteadores da experiência inicial (SILVA, 2003). Neste processo de ampliação, a alternância foi se consolidando e se construindo como uma forma peculiar de lidar com o processo formativo, fazendo emergir um novo modo de construção do conhecimento.

Silva (2003; 2012a), ao revisitar a trajetória do movimento das MFRs na França, identifica algumas características dos diferentes momentos que compõem a consolidação da alternância nas experiências das MFRs, o que nos possibilita

compreender como a dinâmica de construção do conhecimento foi sendo paulatinamente aprimorada pelas experiências francesas.

No primeiro momento, fase posterior à institucionalização do movimento em território francês, a autora destaca que a ação educativa proposta pelas *Maisons* estava centrada no propósito de atender as necessidades de formação do jovem agricultor, tendo como objetivo preparar este para ser responsável pela propriedade e ser um militante capaz de engajar-se na melhoria do local onde vivia, enfatizando a formação global do estudante que envolvia a formação geral e técnica. Já nesse primeiro momento é possível identificar traços de um modo peculiar de lidar com o conhecimento, que se contrapunham a educação tradicional, a qual se destaca apenas os aspectos conteudistas da formação, desvalorizando as outras dimensões do processo formativo e fragmentando a formação do ser humano.

Silva (2003; 2012b) ainda destaca que, neste período, embora os objetivos das MFRs que visavam uma formação global para os jovens estivessem bem definidos, o mesmo não acontecia com as práticas pedagógicas que eram desenvolvidas em seu interior. Havia, então, um descompasso entre os objetivos e a prática pedagógica, pois as *Maisons*, apesar de representarem uma significativa inovação na organização dos tempos educativos, a prática dos monitores, dada a formação desses, era tradicional e os procedimentos pedagógicos não eram sistematizados.

Entretanto, a partir do vai e vem do jovem entre a propriedade e a *Maison*, foi possível que os pais e os estudantes questionassem e confrontassem essa postura dos monitores que, como detentores do conhecimento e herdeiros da formação tradicional, indicavam técnicas agrícolas distantes da realidade dos agricultores. A participação dos pais assumiu, portanto, neste contexto, um papel fundamental na reavaliação e no aprimoramento da prática das MFRs (SILVA, 2003).

Os monitores, ao serem questionados sobre suas práticas, eram instigados à reflexão, tornando-se conseqüentemente, mais conscientes das necessidades de considerar a realidade dos jovens como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem. Em decorrência dessa conscientização dos monitores, assim como dos pais e dos estudantes, se chegou ao consenso da importância de privilegiar a realidade e a vida como propulsoras do processo de construção do conhecimento. Percebemos assim, que, neste contexto, houve, então, um grande avanço desse modelo educativo.

Analisando a trajetória das MFRs apresentada por Silva (2003; 2012b), outro momento no qual é possível identificar um aprimoramento e um salto no modo de conceber a construção do conhecimento na dinâmica da formação por alternância, foi, expresso no documento publicado pela UNMFRs em 1943, considerado por Silva (2003) como o “primeiro *approche* de uma pedagogia da alternância que possibilitasse realizar uma verdadeira integração entre o mundo vivido dos jovens e o mundo escolar” (2003, p. 54).

Nestes documentos são enunciadas e articuladas três características, que enfatizam a necessidade de uma verdadeira integração entre o mundo da vida e o mundo escolar. A primeira, consiste em considerar a experiência dos jovens como ponto de partida do processo de formativo; a segunda, de compreender e melhorar a experiência com a mediação do monitor e a terceira, em organizar e orientar as experiências nas propriedades dos pais, com o objetivo de conscientizar os jovens que inovar, implica em experimentar com seriedade e rigor, de maneira a possibilitar aos mais velhos a compreensão de que é sempre possível aprimorar as práticas (SILVA, 2003, p. 55).

Silva (2003) destaca, ainda, que as características apresentadas no documento publicado em 1943, articuladas com os princípios da alternância de ritmos na formação dos jovens e na participação das famílias, fundamentam o terceiro princípio da alternância, que é o reconhecimento da experiência vivida pelos jovens em seu meio de vida sócio profissional como fonte primeira do conhecimento.

Os anos posteriores a 1943, especificamente o período de 1945 a 1950, são considerados pelos pesquisadores das MFRs, segundo Silva, (2003), como uma das fases mais ricas na formulação pedagógica das experiências francesas, uma vez que possibilitaram a criação dos principais instrumentos pedagógicos e a implementação do que avaliavam como sendo uma verdadeira alternância⁵.

A nova dinâmica de construção do conhecimento, proposto pelas MFRs, foi sendo consolidada através de instrumentos pedagógicos, mediadores do processo de aprendizagem, no intuito de garantir as intermediações entre a escola e a unidade familiar.

É importante destacar, também, os instrumentos pedagógicos, pois estes revelam a dinâmica na qual se estrutura a construção do conhecimento contida na gênese das

⁵ Ver sobre as classificações da alternância em Silva (2003), QUEIROZ (2004), Girod de l’Ain (1974), Bourgeon (1979), Malglaive (1979), Gimonet (1983), Bachelard (1974) dentre outros autores.

MFRs. Dentre os principais instrumentos pedagógicos da alternância, criados e aprimorados nas experiências das MFRs, destacam-se: Caderno de Propriedade, Plano de Estudos, Visitas de Propriedade ou Visitas de Estudo, e a Colocação em Comum.

O Caderno de Propriedade, considerado um dos principais instrumentos, era inicialmente denominado de Monografia da Comunidade, e tinha como objetivo fazer com que o jovem exercitasse a observação e coletasse informações sobre a história da localidade na qual estava inserido. Esta pesquisa deveria envolver, também, os membros da família e da comunidade (SILVA, 2003).

A monografia da comunidade não se firmou em função das dificuldades para a realização das pesquisas e do desinteresse dos jovens para realizá-la, uma vez que o anseio destes estava mais voltado para as questões profissionais conforme SILVA, 2003, ESTEVAM, 2003; QUEIROZ, 2005. Surgiu, então, a Monografia da Propriedade, que, mais próxima dos interesses dos jovens e dos agricultores, substituiria a monografia da comunidade, na qual a pesquisa deveria ter como foco a produção agrícola. Esta reorientação permitiu o maior envolvimento dos pais, reforçando a parceria destes na formação dos jovens (SILVA, 2003).

Na proposta das MFRs, o jovem, durante três anos de formação, deveria ser orientado para análise e progressiva compreensão da propriedade familiar. Neste processo, o monitor seria o condutor das orientações por meio de questionários e análises, que conduziriam os jovens à compreensão das etapas para se obter os resultados satisfatórios. Entretanto, os intercâmbios e as análises destas experiências evidenciaram desigualdades de resultados, além da falta de motivação dos jovens, diante de uma abordagem da propriedade ainda muito geral e abstrata (SILVA, 2003). Analisando a proposta de formação das MFRs naquele período, Bachelard (1994 *apud* SILVA, 2003) considerava que este era um programa ambicioso, na medida em que exigia dos jovens uma capacidade de análise profunda para um adolescente.

Diante das constatações realizadas, a estratégia foi reordenar a proposta da pesquisa, restringindo-a ao espaço das propriedades familiares. Foi neste contexto que foi criado o Caderno de Propriedade, com a expectativa de motivação dos jovens para o engajamento nas atividades e responsabilidades das unidades produtivas, de maneira a favorecer uma maior interação entre os pais, jovens e monitores. Vale ressaltar que esse instrumento constitui um relatório, contendo informações quantitativas e qualitativas

sobre as unidades produtivas e aspectos da Vila local (SILVA, 2003; ESTEVAM, 2003).

De acordo com Silva (2003), o Caderno da Propriedade, desde 1940, é considerado como o instrumento central da Alternância praticada pelas MFRs. Já que por meio dele eram expressos os questionamentos e sugestões oriundos das vivências nas atividades agrícolas familiares, orientando assim o processo formativo das MFRs.

Neste sentido, o Caderno de Propriedade subsidiava o ensino agrícola da MFRs a partir das observações acumuladas pelos jovens durante a alternância no meio familiar/produtivo. Os conteúdos gerais como Francês, História, Geografia, Matemática, realizados no tempo em que ficavam no meio escolar, deveriam ter nas anotações realizadas no Caderno de Propriedade sua fonte documental (SILVA, 2003). O Caderno de Propriedade deveria, assim, ser intrinsecamente ligado à realidade das atividades agrícolas desenvolvidas na propriedade. Além disso, o jovem tinha que assumir o papel principal na elaboração do mesmo. Desta maneira, esse instrumento pedagógico tinha características únicas, pois, na medida em que não havia um modelo pré-determinado de sua realização, a própria realidade e vivência do aluno deveria determinar o conteúdo do Caderno.

Para autores como Estevam (2003) e Silva, (2003), o Caderno de Propriedade constitui um instrumento inovador, permitindo a realização de uma inversão quanto à ordenação do sistema tradicional escolar e quanto à aquisição do saber, privilegiando os momentos produtivos que interessam, em primeiro lugar, ao educando.

Como o Caderno de Propriedade possibilita a interação e o diálogo entre pais e filhos, para sua melhor eficácia, foi necessário a criação de um questionário para facilitar e sistematizar o processo e a prática educativa. Surgiu daí a criação de um novo instrumento, denominado Plano de Estudo. Este instrumento tinha como objetivo, estimular a criatividade do aluno, na medida em que eles seriam provocados a desenvolverem o diálogo e as reflexões sobre a realidade vivida (CHARTIER,1978 *apud* SILVA, 2003).

Além dos instrumentos citados, também se destacaram, no início das MFRs, as Visitas de Propriedade ou Visitas de Estudo e a Colocação em Comum. Enquanto a primeira baseava-se na realização de visitas a propriedades agrícola e/ou cooperativas durante o período que o jovem permanecia no meio familiar, orientadas por questões previamente formuladas pelos jovens e monitores, a segunda permitia ao estudante

compartilhar com os colegas as Visitas de Propriedade, bem como as impressões, experiências e reflexões realizadas no período de sua estadia no meio familiar. Este instrumento tinha como objetivo estimular o jovem a se expressar oralmente e a aprofundar seus conhecimentos.

Os instrumentos pedagógicos criados pelas MFRs possibilitam, na implementação da pedagogia da alternância, uma dinâmica nova de construção do conhecimento, partindo da realidade dos jovens do campo. Oriundos da própria experiência dos educadores das MFRs, estes instrumentos não nasceram prontos; foram sendo gestados e aperfeiçoados de acordo com as necessidades dos jovens e das famílias.

De acordo com Queiroz (2004) as experiências das *Maisons* ao empenhar-se em relacionar a vida e a escola numa dinâmica pedagógica, reforçam duas constatações educativas, que são: a necessidade da motivação do jovem para se instruir e que o estudo do meio onde o jovem vive pode ser utilizado na escola. Nesse sentido, como podemos observar, há o reconhecimento que a construção do conhecimento só é possível se houver sentido para o aprendiz e que o saber da experiência deve ser o ponto de partida para a sistematização e aprofundamentos realizados na escola.

Assim, da iniciativa de pequenos agricultores em construir uma alternativa formativa para os jovens do meio rural, foi emergindo dessa experiência um modelo pedagógico que, segundo Queiroz (2004), somente em 1960 passou a ser denominada de pedagogia da alternância.

No movimento de construção dessa nova pedagogia há, portanto, algo novo, uma vez que esta se origina da vida, da experiência e da necessidade no movimento da práxis, vai se consolidando na interação experiência e reflexão. Assim, o modo de compreender a construção do conhecimento na pedagogia da alternância inverte a lógica tradicional, pois tem como base do processo formativo a vida e a realidade dos jovens do campo.

2.3- A expansão das Maisons pelo mundo e a experiência brasileira

No final da década de 50, teve início o processo de expansão das *Maisons* para além do território francês. Este processo e a troca de experiências com outros países

possibilitaram a ampliação e consolidação desta proposta pedagógica. Além disto, acentuou, também, a sua complexidade e o seu caráter dinâmico, pois, cada país, ao praticar a alternância, foi agregando elementos e finalidades próprias a partir de suas necessidades.

Na Europa foi a Itália, em 1959, o primeiro país a identificar na experiência das *Maisons* francesas uma excelente alternativa para o meio rural. Na sociedade italiana, a experiência ganhou características próprias e recebeu a denominação de *Scuola della Famiglia Rurale* (Escola Família Agrícola). Outros países europeus também implantaram as *Maisons*, como a Espanha em 1966 e Portugal em 1985. Já em territórios franceses de Nova Caledônia e Polinésia, as primeiras experiências iniciaram somente em 1977 e 1980, respectivamente (NOSELA, 1977, QUEIROZ, 2005, SILVA, 2003).

No continente africano, as primeiras experiências tiveram início em 1950, com a criação de uma Casa Familiar em Tebourda, na Tunísia. Posteriormente, surgiram outras experiências da pedagogia da alternância em diversos países africanos. Já no continente americano, as primeiras experiências surgiram no Brasil, em 1968, e se expandiram para outros países da América do Sul, Central e do Norte. Na Ásia, as primeiras experiências foram desenvolvidas nas Filipinas, em 1986; e no Vietnã, em 1998 (QUEIROZ, 2004).

No Brasil, as primeiras experiências de alternância iniciaram em meados dos anos 60, no estado do Espírito Santo, inspiradas no modelo das *Maisons* italianas. Assim, não tiveram como influência as experiências francesas originais, mas as italianas, denominadas *Scuolas della Famiglia*, que tinham suas especificidades e se orientavam por lógicas similares, mas não idênticas as *Maisons* francesas (QUEIROZ, 2004; NOSELLA, 1977).

Segundo Queiroz (2004), o contexto no qual emergiram estas experiências foi marcado pela ditadura militar, imposta pelo golpe de estado de 1964, que reprimia implacavelmente os movimentos sociais pela intensificação das políticas desenvolvimentistas, que através de projetos macro políticos objetivavam inserir o Brasil na corrente de desenvolvimento e expansão do capitalismo mundial.

Neste contexto, o Espírito Santo, que possuía economia baseada na cafeicultura, passava por uma séria crise devido à política de erradicação das lavouras de café, o que

provocou altos índices de desemprego e fez com que uma parcela da população rural deslocasse para o meio urbano (QUEIROZ, 2004, SILVA, 2003).

Em contrapartida, neste estado, era forte naquele momento a atuação da Igreja Católica. Sob a coordenação dos padres jesuítas, esta atuação pastoral estava em sintonia com as orientações e práticas da Igreja daquela década, como: a publicação pelo papa João XXIII da Encíclica *Pacem in Terris* (Paz entre as Nações), que orientava sobre as questões da paz mundial, justiça, liberdade e verdade; a realização do Concílio Ecumênico Vaticano II, que possibilitou a abertura para renovação e inserção social da Igreja; a publicação da encíclica *Populorum Progressio* (Desenvolvimento dos Povos) que refletia sobre o desenvolvimento dos povos e fazia crítica ao capitalismo liberal; a conferência dos bispos latino-americanos em Medellín, na Colômbia, em 1968, que impulsionou o compromisso social e político de alguns setores da igreja, e o crescimento do trabalho das Comunidades Eclesiais de Bases, dentre outros.

É importante destacar que nesse período houve, também, o surgimento de reflexões teológicas sobre a realidade de dominação e opressão vivenciada na América Latina, estas reflexões foram sistematizadas pela Teologia da Libertação. Tais reflexões teológicas aprofundaram as novas práticas eclesiais que estavam em vigor e contribuíram para uma nova metodologia de leitura bíblica e de compreensão da Igreja (QUEIROZ, 2004).

Assim os padres jesuítas influenciados pela nova postura da Igreja Católica, e, contando com sua estreita ligação com as entidades e organizações italianas, criaram a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES), com o intuito de contribuir com o desenvolvimento do estado do Espírito Santo através de intercâmbio entre os dois países. A AES concedeu apoio financeiro para uma viagem de estudos de um grupo de brasileiros à Itália, no período de 1966 a 1968, com o objetivo de preparar a equipe para atuação na implantação das EFAs no Estado. Neste mesmo período, a AES enviou e manteve um grupo de três profissionais italianos no Espírito Santo, visando a elaboração de um plano de desenvolvimento socioeconômico para os seus municípios. Assim, a partir deste intercâmbio originou-se o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES) (NOSELLA, 1977; QUEIROZ, 2004; SILVA, 2003).

Foi, então, com o incentivo e sob a coordenação do MEPES que se originaram as três primeiras experiências de alternância no Estado do Espírito Santo que, inspiradas no modelo Italiano, receberam o nome Escola Família Agrícola (EFA). Desde o começo

o MEPES e as EFAs contaram com o apoio da AES que, inclusive, concedeu técnicos italianos para trabalharem no Brasil. Depois das primeiras experiências no Estado, as EFAs se expandiram por todo o Brasil e atualmente existem aproximadamente 113 experiências presentes em dezesseis estados brasileiros (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2012).

Segundo Rodrigues (2008), a implantação da alternância no Brasil em 1969 se situa em meio a duas lógicas complementares: a lógica de resistência contra a exclusão econômica e cultural dos camponeses e a lógica pedagógica, que visava responder às necessidades de escolarização formal dos jovens do meio rural.

Como nas experiências francesas, que no início não tinham como objetivo a criação de uma pedagogia, os promotores da alternância no Brasil também não tinham grandes ideais pedagógicos e visavam, a princípio, apenas a criação de uma escola que atendesse a necessidade de escolarização dos jovens do campo (NOSELA, 1968).

Segundo Rodrigues (2008), no processo de implantação da alternância no Brasil, houve, também influência indireta dos princípios pedagógicos de Paulo Freire e que paulatinamente se integraram a abordagem sociopedagógica da alternância nas EFAs brasileiras. Segundo o mesmo autor, os princípios pedagógicos de Freire, de interação entre a teoria e a prática, de valorização da experiência como ponto de partida no processo de construção do conhecimento, de problematização do contexto social, do diálogo e do desenvolvimento da consciência crítica, contribuíram para consolidação da pedagogia da alternância no Brasil. Mânfió (1999), corroborando Rodrigues, também destaca uma série de aproximações entre a Pedagogia da Alternância e a pedagogia de Paulo Freire. Dentre essas se pode destacar, sobretudo, a origem, visto que ambas nasceram fora da academia e do sistema formal de ensino, mas sim ligadas aos movimentos sociais e à concepção de homem, pois o compreendem como agente histórico e transformador.

Rodrigues e Mânfió acenam que as familiaridades entre os princípios pedagógicos de Freire e a pedagogia da alternância, potencializaram as experiências desta no Brasil, intensificando seu modo de lidar com o conhecimento, que tem a vida como um dos seus elementos primordiais.

Considerando que as primeiras experiências com alternância no Brasil foram com as EFAs, Queiroz também sinaliza que, para compreender a realidade atual destas experiências e seus desafios, é preciso conhecer quatro pontos que as caracterizam: 1) A

ligação com a Igreja Católica, na qual se orientam as primeiras experiências das EFAs no Espírito Santo; 2) A inspiração no modelo Italiano, que adaptou a metodologia das Casas Familiares Rurais francesas à situação italiana; 3) O processo de formação com ênfase no modelo escolar; 4) O apoio estrangeiro para manutenção das experiências, mais especificamente o apoio da Itália.

As EFAs, de acordo com Queiroz, foram matrizes geradoras de outras três experiências brasileiras que utilizam a alternância: as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), as Escolas de Assentamentos (EAs), e três Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs). Além das experiências de influência italiana, existem, também, no Brasil outras experiências inspiradas diretamente pelo modelo Francês, denominadas de Casas Familiares Rurais (CFRs).

A implantação das CFRs no Brasil teve início nos Estados de Alagoas e Pernambuco, na década de 1980, e posteriormente foram criadas no sul do Brasil. Neste processo contaram com a ação direta da União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* (UNMFRs) no âmbito de convênios e acordos assinados entre os governos da França e do Brasil (SILVA, 2003). O processo de implantação das CFRs teve três momentos decisivos, o primeiro corresponde aos primeiros ensaios de organização das CFRs na região nordeste, o segundo a implantação e desenvolvimento dessas experiências no Paraná e o terceiro momento caracteriza-se pela consolidação das CFRs no Paraná e pela expansão destas, na região sul do Brasil, conforme:

Um primeiro momento, no qual foram realizados os primeiros ensaios de organização das CFRs no nordeste brasileiro; um segundo momento, que registra a ocorrência da migração dos projetos das CFRs para o sul do Brasil, caracterizando, assim, a implantação e o desenvolvimento das primeiras experiências educativas no Paraná. Com a consolidação dessas experiências no Paraná, teve início um terceiro momento da trajetória das CFRs, com a sua expansão para outras regiões do Estado do Paraná, ao mesmo tempo em que ocorreu também o início dessas experiências em outros estados da Região Sul do Brasil. Poderíamos, ainda, inserir um quarto momento, referente à fase atual, em que vem ocorrendo uma expansão ofensiva das CFRs em vários estados brasileiros integrantes da área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) (SILVA, 2003, p.76).

Do mesmo modo, surgiram as primeiras CFRs no Estado do Paraná, em 1989, no município de Barracão e em 1990, no município de Santo Antônio do Sudoeste. Em

1991, criou-se a Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR Sul). A partir do Paraná as CFRs se expandiram para os Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e posteriormente para os estados do Pará, Maranhão e Amazonas (SILVA, 2003; QUEIROZ, 2004).

No nordeste, as primeiras experiências fracassaram, enquanto na região sul elas tiveram sucesso e se expandiram. Em ambas as regiões as CFRs receberam incentivo de organismos federais e estaduais que apoiaram e contribuíram com recursos didáticos e financeiros. No nordeste, o incentivo advinha da Sudene e no Paraná houve, desde o início, o apoio do governo estadual e das prefeituras. Além desses incentivos, o Paraná também recebeu o apoio da ONG belga DISOP/SIMFR⁶ e da embaixada francesa no Brasil (SILVA, 2003; QUEIROZ, 2004).

Atualmente existem no Brasil, de acordo com os estudos de Silva (2012b), 88 Casas Familiares Rurais presentes em seis estados brasileiros. Elas estão organizadas através da ARCAFAR Sul, que reúne as CFRs do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e a ARCAFAR Norte/Nordeste, que reúne as CFRs do Pará, Maranhão e Amazonas.

Uma diferença marcante entre as CFRs e as EFAs, identificada tanto por Silva (2003) quanto por Queiroz, é em relação a prioridade da formação: as CFRs enfatizam mais formação técnica e as EFAs enfatizam mais a formação escolar. Assim como as EFAs influenciaram outras experiências educativas que utilizam a alternância, as CFRs também tiveram influência, segundo Queiroz, no Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM) e nas Casas das Famílias Rurais (CdFRs). Em 2005, por ocasião do “VIII Encontro Internacional por alternância”, foi constituída uma rede nacional de alternância, denominada de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), agregando o conjunto de experiência que se originaram das EFAs e CFRs. Os CEFFAs, apesar de suas especificidades, têm a alternância como princípio fundamental e norteador de seus projetos educativos. Neles, o processo formativo se baseia na articulação de períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar. Atualmente, existem no Brasil oito centros por formação em alternância, totalizando 250 experiências em todo território nacional (SILVA, 2012, 2009; QUEIROZ, 2004).

⁶ Desenvolvimento Internacional do Sudoeste Paranaense e Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural.

2.4- Experiências em Alternância no Brasil desvinculadas dos CEFFAs

A pedagogia da alternância é compreendida, atualmente, como uma proposta educativa que, ao conjugar tempo-escola e tempo-comunidade permite aos povos do campo um processo formativo, que valoriza os saberes populares, as experiências e a cultura desses; como afirma Caldart, a pedagogia da alternância “brota do desejo de não cortar raízes” (2000, p. 55).

Assim, a pedagogia da alternância tem sido assumida pela educação do campo como uma alternativa formativa para os sujeitos coletivos do campo, sendo inserida em programas e projetos educacionais e adotada em políticas setoriais, como a defendida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que a afirma como estratégia educativa estabelecida através do tempo-escola e tempo-comunidade e possibilita uma formação integral do sujeito (HAGE et al., 2011).

De acordo com Hage et al. (2011), a pedagogia da alternância fortaleceu-se ainda mais com a criação do grupo de trabalho de educação do campo no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e, posteriormente, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁷ em 2004, por ter sido considerada por estes órgãos como a forma educativa mais apropriada para atender as especificidade e a diversidade dos povos do campo. Nesse sentido, projetos financiados pelo MEC como o Projovem Campo – Saberes da Terra e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), utilizam como fundamentação político-pedagógica a pedagogia da alternância.

A alternância, além de ser assumida pelos órgãos governamentais como alternativa pedagógica para os povos do campo, é também assumida pelo MST em seus projetos e propostas de educação, fundamentando algumas de suas experiências educativas desenvolvidas conforme a realidade sociocultural dos assentamentos (CORDEIRO, 2009).

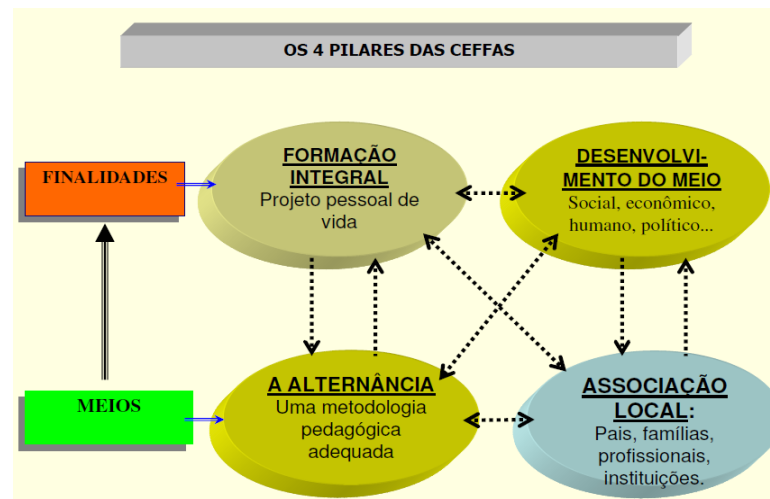
⁷ Atualmente chamada de Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Ribeiro (2010) destaca que modelo pedagógico da alternância tem sido utilizado em outras experiências que extrapolam os CEFFAs, como é o caso dos cursos oferecidos pela Fundação de Ensino e Pesquisa da Região Celeiro (FUNDEP) e pelo Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), ambas ligadas a Vila Campesina.

Entretanto a pesquisadora enfatiza que, apesar de tais experiências educativas realizarem a formação dos seus educandos, alternando tempo de trabalho na comunidade/assentamento/propriedade familiar, com tempos de estudo realizados na escola, em regime de internato, elas se diferenciam dos CEFFAs no sentido e na finalidade atribuída à pedagogia da alternância. Devido as essas diferenças o FUNDEP e o ITERRA optaram por utilizar a nomenclatura de Tempo Escola e Tempo Comunidade e não pedagogia da alternância. Tais diversificações de formas e de finalidades da alternância reiteram a constatação de Silva, (2003) que, reconhecendo a existência de uma diversidade de prática de alternâncias em curso na Educação do Campo, considera mais apropriado a utiliza do termo alternâncias.

2.5 - A organização dos processos de construção do conhecimento dos CEFFAs e das demais experiências que utilizam a alternância

Para compreender a organização do processo de construção de conhecimento dos CEFFAs é necessário, primeiramente, destacar quais são os pilares que os orientam e os seus princípios, pois são eles que determinam o modo de lidar com o conhecimento nestas experiências. De acordo com Gimonet (2007), os CEFFAs se orientam a partir de quatro pilares que são: Formação Integral, Desenvolvimento do Meio, Alternância e Associação Local. Os dois primeiros são considerados as finalidades da formação dos CEFFAs e os dois últimos representam os meios utilizados para a formação, conforme ilustrado na Figura 1.



Fonte: adaptado de MARIRODRIGA; CALVÓ, 2010, p .66

Figura 1. Os quatro pilares dos CEFFAs

Assim, as finalidades dos CEFFAs são a formação integral e o desenvolvimento do meio que, por sua vez, devem ser alcançadas através da alternância de tempos e lugares e através da Associação Local. Neste sentido, de acordo com Gimonet (2007) a alternância é identificada com uma pedagogia que possibilita a formação integral e o desenvolvimento do meio.

Já os princípios que norteiam os CEFFAs são seis: 1) A primazia da experiência sobre o programa de formação; 2) A articulação dos tempos e dos espaços da formação, 3) Um processo de alternância num ritmo em três tempos (o meio familiar, profissional, social/o CEFFA/o meio); 4) Formação profissional e geral associadas; 5) O princípio da cooperação de ação e de autonomia; 6) Associação dos pais e mestres de estágio profissionais como parceiros co-formadores (GIMONET, 2007).

Para efetivação desses princípios e de uma formação que conjugue diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, a alternância praticada nos CEFFAs baseia-se em um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos específicos, denominados instrumentos pedagógicos, tais como: Pesquisa Participativa, Plano de Formação, Temas Geradores, Plano de Estudos, Pesquisa da Realidade, Caderno da Realidade, Colocação em Comum, Cadernos Pedagógicos, Atendimento Individual, Visita de Estudos, Visitas às Famílias, Intervenções Externas, Autoavaliação, Estágio e Projeto Profissional do Jovem (PPJ), também chamado de Projeto de Vida (BERNARTT et al., 2011).

Neste sentido, verificamos que a organização da construção do conhecimento nos CEFFAs tem como ponto de partida e objetivo primeiro, a realidade e a vida, pois são as experiências e as necessidades locais que orientam o conteúdo a ser discutido e aprofundado no ambiente escolar. Os conhecimentos sintetizados e aprimorados no espaço escolar, por sua vez, devem favorecer o desenvolvimento das pessoas e do seu ambiente socioeconômico.

Na busca da compreensão da organização dos processos de construção do conhecimento dos CEFFAs foi possível encontrar uma série de estudos sistematizados. Entretanto, ainda não existe na literatura acadêmica uma sistematização das atividades desenvolvidas pelos diferentes programas e projetos que também utilizam a pedagogia da alternância como proposta educativa. Neste sentido, embasaremos nossa análise sobre a organização dos processos de construção do conhecimento nas experiências que não integram os CEFFAs, a partir do estudo de Cordeiro (2009), que analisou a proposta e as práticas educativas do Curso de Formação de Educadores do Campo do Pará. Este curso foi realizado em parceria da Universidade Federal do Pará (UFPA), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O Curso de Formação de Educadores do Campo no Pará é regido de acordo com Cordeiro pelos seguintes princípios curriculares: “o trabalho pedagógico como eixo da formação, uma sólida formação teórica, a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social, o trabalho partilhado/coletivo, o trabalho interdisciplinar, a articulação teoria e prática e a flexibilidade curricular” (2009, p. 84).

Tais princípios evidenciam que a formação do educador deve contemplar os diferentes processos formativos que extrapolam a escola. Desta forma, o trabalho pedagógico precisa ser o eixo da formação, havendo a necessidade da compreensão global do fenômeno educativo, sem distanciar-se da prática e da unidade entre a teoria e prática, que pode ser alcançada através da pesquisa (CORDEIRO, 2009).

Orientados por esses princípios, se estabelece o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPP), visando propiciar ao pedagogo uma formação que permita o reconhecimento das diferentes dimensões do trabalho pedagógico e não restrinja sua atuação ao espaço escolar, como descrito em:

- Formar o pedagogo para o exercício da docência e das diferentes dimensões do trabalho pedagógico em âmbito formal e não formal.
- Esse profissional deverá ser formado para trabalhar com a educação que ultrapasse o âmbito da escola, integrando-se à sociedade através dos movimentos sociais, da educação não formal, das ações comunitárias e empresariais, além de outros espaços institucionais e não institucionais (UFPA,1999, p. 13 *apud*, CORDEIRO, 2009, p. 85).

Além disso, de acordo com o PPP o curso tem como objetivo articular: núcleos eletivos, eixos temáticos e disciplinas tendo os temas geradores como fios condutores de cada alternância da ação formativa que envolve Tempo Escola e Tempo Comunidade.

O modo como se organiza a construção do conhecimento no Curso de Formação de Educadores do Campo é baseado nas seguintes proposições: articulação entre educação e desenvolvimento sustentável e solidário; reflexão sócio-política da realidade; processo formativo contínuo; e espaço educativo que contemple aprendizagem, pesquisa e construção coletiva do conhecimento, conforme:

- a) articulação entre educação e desenvolvimento com vistas à construção do projeto de desenvolvimento sustentável e solidário que se contrapõe ao modelo existente.
- b) reflexão sobre a realidade sócio-política, possibilitando construir alternativas de transformação;
- c) a prática se faz e se refaz no cotidiano, posto que o (a) educador (a) nunca está definitivamente formado, diante do inacabamento dos seres humanos, por isso estamos sempre em processo de formação;
- c) o espaço educativo (sala de aula) é um espaço de aprendizagem e pesquisa, onde os sujeitos – educador (a) e educando(a) – ensinam e aprendem;
- d) a construção do trabalho coletivo é mais do que trabalhar junto, é mediatizar as várias visões, contradições e conflitos dos diferentes sujeitos com vistas à construção de algo novo que atenda aos desejos de mudança dos assentados (HAGE et al., 2011, p. 9).

Podemos observar que a compreensão da construção do conhecimento, contida na proposta do curso de formação de Educadores do Campo, dialoga com a concepção dos CEFFAS, pois ambas propõem que a construção do conhecimento deve ter como ponto de partida a vida, numa relação dialética entre ação e reflexão.

Ao finalizar esse capítulo, que visou resgatar a história da pedagogia da alternância, foi possível compreender que esta prática pedagógica, desde sua origem, se

destaca como uma nova forma de compreender a construção do conhecimento e que tem a vida como um dos seus elementos centrais.

Sem o intuito de criar uma pedagogia, mas visando atender a necessidade de formação dos jovens do campo sem o abandono da terra, iniciaram-se as primeiras experiências do que se tornaria a pedagogia da alternância. Esta, desde a sua formação, tem a vida e suas necessidades como elemento central, refletindo diretamente no modo de organizar a construção do conhecimento. Originando-se da vida e das necessidades a forma de lidar com o conhecimento, dessa prática educativa, foi ganhando características singulares, invertendo a lógica tradicional de ensino, que parte do mundo teórico para o mundo da vida.

Ao se espalhar pelo mundo, adquiriu novos contornos e se potencializou. No Brasil teve terreno fértil, pois dialogou com os referenciais teóricos de Paulo Freire e com o movimento da educação do campo, que a utiliza, atualmente, em diversas e distintas experiências educativas. Apesar das diferenças existentes entre as diversas experiências educativas que utilizam a pedagogia da alternância, um dos elementos que a unificam se pauta na concepção que a construção do conhecimento deve partir da vida num movimento dialético entre ação e reflexão.

Portanto, no próximo capítulo, será apresentado um mapeamento das pesquisas sobre a pedagogia da alternância no Brasil, desenvolvidas no período de 2006 a 2011, com destaque para os estudos que permitiram analisar as dinâmicas de conhecimento nesta. O capítulo levará, por fim, às análises sobre as dinâmicas de conhecimento identificadas nas experiências da pedagogia da alternância, relacionando-as com a classificação dos níveis da práxis definidos por Vásquez em diálogo com o pensamento de Paulo Freire.

CAPITULO III

OS NÍVEIS DA PRÁXIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS EXPERIÊNCIAS DE ALTERNÂNCIA NO BRASIL

Este capítulo apresenta o mapeamento das pesquisas sobre alternância no Brasil desenvolvidas no período de 2006 a 2011, delineando as temáticas mais recorrentes e destacando as pesquisas que, mesmo não tendo como objeto de estudo a dinâmica de construção do conhecimento na pedagogia da lternância, apresenta elementos que contribuem para pensá-la. Por fim, com base nestes estudos, apresentam-se as análises sobre as dinâmicas de conhecimento identificadas nas experiências da pedagogia da alternância, relacionando-as com a classificação dos níveis da práxis definidos por Vásquez e dialogando com o pensamento de Paulo Freire.

3.1 As produções acadêmicas sobre a pedagogia da alternância de 2006 a 2011

Embora a produção teórica sobre as experiências educativas em alternância tenha se iniciado com o trabalho de Nosella (1977), nove anos após a implantação da primeira EFA, somente em 2008 dois trabalhos, o de Texeira et al. (2008) e Rodrigues (2008), foram realizados visando sistematizar e mapear tais produções acadêmicas. Teixeira et al. realizaram um estado da arte das dissertações e teses brasileiras sobre a Pedagogia da Alternância, produzidas entre 1977 e 2006. Já Rodrigues por sua vez, dedicou um capítulo de sua tese para sistematizar as publicações e trabalhos científicos sobre experiências da alternância no Brasil no período de 1977 a 2007.

Os trabalhos de Teixeira et al. e o de Rodrigues, embora sejam precursores na sistematização das pesquisas sobre alternância, limitaram-se a construir uma visão panorâmica das diferentes temáticas abordadas nas publicações, não considerando, entretanto, a análise de temáticas específicas. Neste sentido, esta pesquisa visou mapear e analisar dissertações de mestrado e teses de doutorados produzidas entre 2006 e 2011, que abordaram as dinâmicas de conhecimento construídas nas experiências com a alternância no Brasil.

Para o mapeamento das produções, primeiramente foi realizada uma consulta ao Banco de Teses da Capes, utilizando as seguintes palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Casa Familiar Rural e Escola Família Agrícola. A partir da leitura dos

resumos dos trabalhos encontrados, estes foram organizados e separados por temáticas. Como nenhum dos trabalhos localizados tinha como objeto de estudo, diretamente, as dinâmicas de conhecimento da alternância, buscamos identificar, nas diferentes temáticas, aqueles estudos que apresentaram indícios para análises sobre as dinâmicas de conhecimento.

Na realização desta pesquisa, a metodologia utilizada combinou aspectos da abordagem qualitativa e quantitativa de pesquisa. Segundo Minayo (1994), os aspectos quantitativos e qualitativos fazem parte da realidade social; interpenetram-se e são complementares. Em razão dos dados coletados serem oriundos de informações e conhecimentos na forma dissertativa (dissertação de mestrado e tese de doutorado), foi utilizado o Método de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (1977). Esta ferramenta permite a interpretação do sentido atribuído à mensagem dada pelos indivíduos ou contida nos textos. Utilizando as orientações metodológicas da Análise de Conteúdo, a produção teórica identificada nas consultas realizadas passou por um processo de organização, sistematização e categorização (BARDIN, 1977).

No mapeamento realizado foram identificados um total de 66 trabalhos que enfocavam as experiências com pedagogia da alternância, sendo 52 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado, conforme detalhado na Tabela 2.

Tabela 2. Distribuição das Produções Teóricas Sobre a Pedagogia da Alternância por Ano de Defesa.

| Ano | Dissertações | Teses | Total de Trabalhos |
|-------------|---------------------|--------------|---------------------------|
| 2006 | 3 | 3 | 6 |
| 2007 | 6 | 1 | 7 |
| 2008 | 14 | 3 | 17 |
| 2009 | 8 | 3 | 11 |
| 2010 | 10 | 2 | 12 |
| 2011 | 11 | 2 | 13 |
| Média anual | 8.6 | 2.3 | 11 |
| Total | 52 | 14 | 66 |

Ao comparar o número de trabalhos no período citado com o levantamento realizado por Teixeira et al., que contabilizou um total de 46 trabalhos, com média anual de 1,59 (7 teses e 39 dissertações num período de 29 anos), verifica-se que o

incremento na produção acadêmica sobre alternância no período de 2006 a 2011 foi de aproximadamente sete vezes mais em relação ao período entre 1977 e 2006.

Essa diferença significativa na média anual de dissertações e teses sobre alternância, entre os períodos considerados, indica, para nós, o interesse atual dos pesquisadores sobre o tema. Inúmeros fatores podem justificar este crescente interesse na pedagogia da alternância a partir de 2006, dentre eles, a intensificação da relação entre pedagogia da alternância e educação do campo, que em suas articulações vêm conquistando políticas públicas, e também o reconhecimento por parte do MEC no parecer 1/2006 dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos CEFFAs (baseado na Lei nº 9.394/96), aprovado em primeiro de fevereiro de 2006. A partir deste momento, a alternância foi institucionalizada como uma prática educativa apropriada para o atendimento das demandas de formação da população do campo.

Das 66 produções encontradas, sete temáticas de estudo sobre a pedagogia da alternância foram identificadas, totalizando 52 trabalhos; contudo, 14 trabalhos por não se enquadrarem numa mesma temática específica foram enquadrados como temáticas diversas. Na Tabela 3 pode-se observar a distribuição quantitativa dos trabalhos nas respectivas temáticas.

Tabela 3. Enquadramento temático das dissertações e teses

| Temáticas | Dissertações | Teses | Total |
|--|---------------------|--------------|--------------|
| Pedagogia da Alternância e Educação do Campo | 13 | 4 | 17 |
| Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local | 13 | 3 | 16 |
| Alternância e Formação em nível Superior | 6 | 1 | 7 |
| Pedagogia da alternância e Juventude | 3 | 0 | 3 |
| Alternância e Prática educativa | 3 | 2 | 5 |
| Pedagogia da Alternância e Trabalho | 2 | 0 | 2 |
| Pedagogia da Alternância e Educação Ambiental | 2 | 0 | 2 |
| Temáticas diversas | 8 | 6 | 14 |
| Total geral | 50 | 16 | 66 |

O maior número de produções aborda as temáticas que enfocam a relação da pedagogia da alternância com a educação do campo e pedagogia da alternância com o desenvolvimento do meio. Entretanto, foram identificados outros trabalhos que

analisaram a utilização da alternância na formação em nível superior: a alternância e a juventude, a alternância e o trabalho como princípio educativo e também trabalhos que analisam as práticas educativas da pedagogia da alternância.

Dentre as produções sobre a alternância mapeadas, não foram identificados trabalhos que tivessem como objeto de estudo e/ou temática específica as dinâmicas do conhecimento construídas nas experiências da alternância no Brasil. Desta forma, buscou-se analisar no conjunto das dissertações e teses sobre outras temáticas, os trabalhos que apresentavam em suas discussões, direta ou indiretamente, os modos de organização do conhecimento na prática da alternância. O número das dissertações e teses encontradas que permitiram pensar as dinâmicas de conhecimento nas experiências da alternância nas diferentes temáticas são 9, conforme tabela 4.

Tabela 4. **As dinâmicas da construção do conhecimento tratadas nas diversas temáticas**

| Temáticas | Construção do Conhecimento | |
|--|----------------------------|-------|
| | Dissertações | Teses |
| Pedagogia da Alternância e Educação do Campo | 2 | - |
| Alternância e Formação em nível Superior | 1 | 1 |
| Pedagogia da alternância e Juventude | - | - |
| Alternância e Prática educativa | 1 | 1 |
| Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local | 1 | - |
| Pedagogia da Alternância e Trabalho | 1 | 1 |
| Pedagogia da Alternância e Educação Ambiental | - | - |
| Outras temáticas | - | - |
| Total geral | 6 | 3 |

As dinâmicas da construção do conhecimento foram destacadas em diversas temáticas, entretanto, foram nas temáticas alternância e práticas educativas, na pedagogia da alternância e educação do campo na pedagogia da alternância e trabalho e na pedagogia da alternância na formação superior que mais se apresentaram contribuições para o estudo das dinâmicas do conhecimento nas experiências da pedagogia da alternância. Outro ponto relevante é que as duas únicas produções com a temática pedagogia da alternância e trabalho, apresentaram elementos que permitem

pensar as dinâmicas da construção do conhecimento da alternância, possibilitando inferir que o trabalho é um dos pontos chaves deste processo.

Dos nove trabalhos que enfocam as dinâmicas do conhecimento da pedagogia da alternância, 6 deles realizaram seus estudos nas experiências dos CEFFAs e 3 em outras experiências, conforme ilustrado no Gráfico 1.

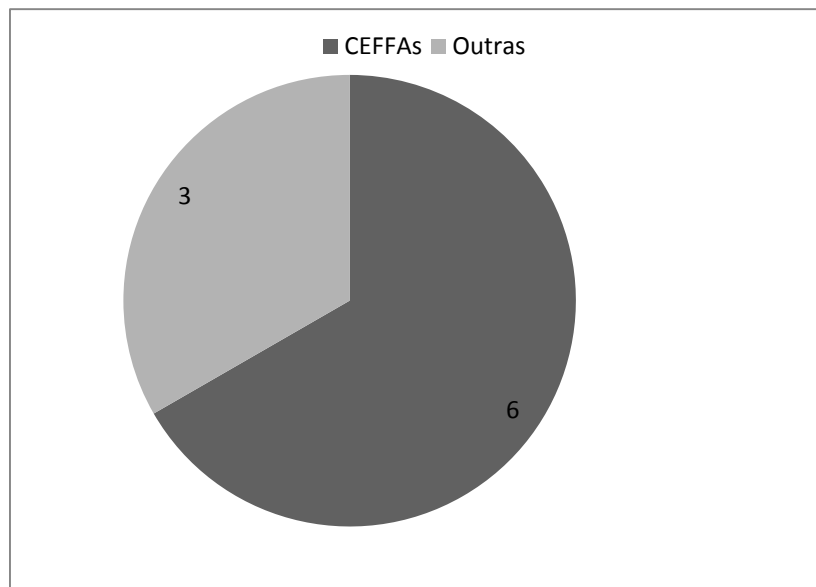


Gráfico 1. Distribuição das produções sobre a alternância por modalidades de experiências.

Conforme podemos observar no Gráfico 1, as produções que enfatizam as dinâmicas do conhecimento não se restringem aos CEFFAs, embora ainda sejam poucos os trabalhos que analisem outras experiências. Demonstra-se, dessa forma, que há necessidade de mais trabalhos que priorizem o estudo das outras experiências com a alternância que não a dos CEFFAs.

Dentre as pesquisas de 2006 a 2011 sobre a alternância que apresentaram contribuições para compreensão sobre as dinâmicas de construção do conhecimento e os níveis da práxis subjacentes às experiências de alternância no Brasil, encontram-se os trabalhos de Chagas (2006) “Porta Giratória entre o espaço da pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola Mãe Jovina e o Campo um diálogo possível?”; de Santos (2006) “Educação do campo e alternância: Reflexões sobre uma experiência na

Transamazônica/Pará”; de Franck (2007) “Entre a Enxada e o Lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná”; de Prazeres (2008), “Educação do campo e participação social: Reflexões sobre a experiência da casa familiar rural de Cametá/PA”; de Lobo (2009) “Solos e alternâncias educativas: pesquisa-ação na formação de educadores” e de Trindade (2010) “O trabalho e a pedagogia da alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR”. Esses trabalhos analisaram as experiências da alternância ligadas aos CEFFAs. Já os trabalhos que têm como objeto de estudo as experiências com alternância não ligadas aos CEFFAs são: Palilot (2007) “Pedagogia da alternância: estudo exploratório na Escola Rural de Massaroca (ERUM)”; Cordeiro (2009) “A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA” e Amaral (2010) “Pedagogia da terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo”.

Estes trabalhos, apesar de não terem como objetivo as dinâmicas do conhecimento da pedagogia da alternância, nos forneceram, todavia, elementos que possibilitam a análise do nosso objeto de estudo. No próximo tópico iremos apresentar as análises construídas sobre as dinâmicas do conhecimento da alternância identificadas nos trabalhos encontrados.

3.2 A práxis e a construção do conhecimento nos estudos sobre a pedagogia da alternância

Na análise dos estudos que abordam as dinâmicas do conhecimento, primeiramente foi realizada uma leitura dos trabalhos identificados (6 dissertações e 3 teses). Para a leitura dos trabalhos foi elaborada uma ficha de análise com a temática “Dinâmicas de construção do conhecimento”. Após análise das fichas, foram agrupados os elementos e as ideias convergentes sobre as dinâmicas do conhecimento; considerando esses grupos, foram denominadas as categorias.

De acordo com Franco, a categorização é o ponto central da análise de conteúdo, que deve ser realizada com a “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguida de um agrupamento baseado em analogias e a partir de critérios definidos” (2005, p. 57). Para Bardin (1977) e Franco, a criação das categorias, pode ser realizada *a priori* e *a posteriori*, nesse estudo optou pela elaboração de categorias *posteriori*, possibilitando que elas emergissem do texto.

Após a leitura minuciosa e exaustiva da ficha de análise, foram construídas três categorias que indicassem a construção do conhecimento na alternância como uma práxis criativa. Foram elas: Experiência; Pesquisa; e Transformação. Segundo Vázquez, na práxis criativa, o ato de conhecer está intimamente ligado ao ato de criar e de superar o já estabelecido, que se dá a partir da realidade e na interação entre o mundo objetivo e subjetivo, ou seja, entre o agir e pensar.

Foram estabelecidas também três categorias que indicassem a construção do conhecimento na alternância como uma práxis reiterativa. Foram elas: Ênfase na escola e na formação técnica; Centralidade do saber do monitor; e Imposição do currículo. Segundo Vázquez, a práxis reiterativa se caracteriza pela repetição de algo que já foi criado, mas fora do contexto de criação, tornando a atividade mecânica, pois esta fica desconectada da realidade e inibe novos processos criativos.

3.3. Práxis criativa

A Experiência, Pesquisa e Transformação são categorias que expressam as dinâmicas de conhecimento na pedagogia da alternância como uma práxis criativa, pois revelam que é na relação dialética entre a vida e a teoria que se efetiva a construção do conhecimento. Para cada categoria elaboramos subcategorias que as reforçam, conforme demonstrado na Tabela 5.

Tabela 5. Práxis criativa

| Categorias | Subcategorias |
|-------------------|-------------------------------------|
| Experiência | Trabalho |
| | Reconstrução do conhecimento |
| | Construção coletiva do conhecimento |
| | Troca de saberes |
| Pesquisa | Diálogo |
| | Problematização |
| | Ação-reflexão-Ação |
| Transformação | Plano objetivo |
| | Plano subjetivo |

3.3.1. Experiência

A experiência aparece nos trabalhos analisados como um dos elementos determinantes e o grande diferencial da pedagogia da alternância. Para Gimonet, a Pedagogia da Alternância “parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 16).

Os trabalhos analisados confirmam a afirmação de Gimonet, já que indicam que a construção do conhecimento na prática da alternância, na maioria das vezes, não é mera transmissão de um saber pronto, mas constituído na e com a experiência.

Os alternantes trazem ainda em suas declarações outras questões relacionadas à prática pedagógica que revelam um conhecimento que não é transplantado de outras experiências, mas constituído no lugar da própria ação praticada e vivenciada por eles: “Aprende com a experiência e faz” (CHAGAS, 2006, p. 74).

O ponto de partida para o sistema integrado teoria e prática é a unidade familiar; assim, esta é concebida como base para a construção do conhecimento. Este princípio é compreendido no contexto do movimento das partes para o todo e do todo para as partes, envolvendo o processo ação/teoria/ação (SANTOS, 2006, p. 268).

Os trabalhos de Chagas e Santos, ao destacarem que a construção do conhecimento na prática da alternância tem a experiência como ponto de partida e que o saber constituído não é mera transmissão, revelam indícios que a práxis está no nível criativo, pois valoriza o contexto e a história dos sujeitos. A construção do conhecimento se efetiva não na transferência, mas no acolhimento do que o estudante traz de suas vivências, pois são estas experiências que permitem que o conhecimento seja aprofundado. Como assinala Freire, “no fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui” (1997, p. 31).

Considerando que o ponto de partida da pedagogia da alternância é a experiência e a realidade na qual o jovem do campo está inserido, o trabalho é concebido como princípio educativo e ocorre uma abertura para integração entre o trabalho manual e

intelectual. Ao valorizar a experiência do jovem no meio social, é incorporada também a prática do trabalho que este realiza na propriedade, conforme destaca Franck:

Ao trazer a realidade e as experiências dos alunos para a escola, estamos trazendo a prática do trabalho realizado na propriedade aí incorporado. Ao estabelecer uma interação com as famílias e com a comunidade, estamos partindo do trabalho, da prática produtiva de cada um para promover esta interação e construção social (FRANCK, 2007, p. 120).

Desta forma, Franck, destaca que a alternância ao incorporar a experiência e o trabalho produtivo realizado na comunidade está valorizando os saberes produzidos no meio sócio familiar, ocorre desta forma uma inversão do modo tradicional de compreender o processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, as aprendizagens tecidas no tempo comunidade são reconstruídas no tempo escola e vice-versa. Cordeiro (2009), destaca que o tempo-comunidade não representa a transposição do conhecimento adquirido na Universidade para o assentamento. Mas é exercício de reconstrução e reflexão, no qual os estudantes refletem sobre suas práticas e propõem novas ações. Conforme, demonstrado a seguir:

A prática realizada ali no assentamento foi uma prática que não partiu somente da teoria estudada na Universidade, os alunos não foram simplesmente aplicar o que haviam estudado, mas foram, com a intencionalidade de problematizar a prática pedagógica das professoras da educação infantil e com elas, num processo de construção, ir amarrando conceitos, oportunizando-lhes o acesso a outros conceitos já construídos, discutindo e propondo novas práticas educativas, deixando-as com o olhar num projeto de futuro, de construção de escolas, com salas de aula adequadas às crianças. Ali, não acontecia uma prática onde os alunos iriam ver como as professoras trabalham para comparar com as teorias estudadas, eles iriam refletir sobre suas práticas, sobre suas teorias, construir e assumir autorias, tornarem-se autores e atores de novas ideias no desenvolvimento de novas práticas (CORDEIRO, 2009, p. 162-163).

O conhecimento, neste sentido, é (re)construção, ato criativo, que avança na direção de um saber novo e mais elaborado, refletindo deste modo uma práxis criativa, que tem com uma das características fundamentais a produção do novo, que se constitui na própria relação com a realidade. A construção do conhecimento é vista, desta forma,

como um processo perene, que sempre se renova. Esta perspectiva pode ser relacionada com os princípios da pedagogia de Freire (2002), que enfatizam que os seres humanos são históricos, capazes de intervir na realidade e que o conhecimento também possui historicidade, por isso pode sempre ser reconstruído, demonstrado a seguir:

(...) uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2002, p. 14).

Como afirma Freire, a boniteza de sermos seres históricos está na possibilidade de intervir, de modificar o mundo e que o conhecimento não é algo petrificado, mas que deve estar em constante renovação. Freire também sinaliza outra questão importante, a necessidade de não negar o conhecimento acumulado historicamente, mas, de estar aberto ao novo e considerar que existem outros saberes além daqueles que são legitimados.

As pesquisas analisadas de Franck e Cordeiro apontam que esta reconstrução do conhecimento é realizada a partir da troca de saberes entre educandos, monitores, família, técnicos e na construção coletiva do conhecimento, que fortalece e intensifica o processo educativo. Como pode ser observado:

Ao analisar a prática educativa da CFR percebe-se que a troca de saberes e conhecimentos é um aspecto observado no dia a dia da escola. Por alternar diferentes tempos e espaços e se utilizar de metodologias diversificadas, permite uma interação maior dos alunos com outras pessoas da comunidade, com técnicos, com monitores e com a própria família (FRANCK, 2007, p. 120).

Assim, ao descrever e analisar as intencionalidades escritas nos planos de aula e de curso, podemos perceber o movimento de construção coletiva que se foi desenvolvendo ao longo do curso, como fruto da parceria criada envolvendo todos os sujeitos do processo, desde os professores, os alunos, a coordenação do curso, enfim, todos que participaram desse cenário (CORDEIRO, 2009, p. 118).

As análises de Franck e Cordeiro indicam que a (re)construção do conhecimento na prática alternância não se faz numa relação unilateral, mas de forma coletiva, no qual estão envolvidos monitores, professores, estudantes, famílias, coordenadores e outros membros da comunidade. Neste sentido, esboça-se uma ruptura com a prática tradicional que, de acordo com Freire, baseia-se numa concepção bancária da educação, na qual “o saber é uma doação aos que não sabem nada” (1987, p. 33). A alternância, ao estabelecer a construção do conhecimento a partir de uma prática coletiva que interage diferentes pessoas/grupos, saberes e espaços pedagógicos, o diálogo assume um papel imprescindível no processo de construção do conhecimento. Como pode ser observado nas análises de Cordeiro (2009), a alternância, ao considerar a realidade e ao confrontá-la com os conteúdos teóricos, favorece o diálogo e este por sua vez possibilita que a relação teoria-prática aconteça. Como aponta a seguir:

As práticas pedagógicas que foram desenvolvidas durante e após o Curso de Pedagogia, por serem concretizadas a partir da realidade do assentamento e confrontadas com os conteúdos teóricos das disciplinas, em um espaço de tempo que permitia o diálogo entre os sujeitos participantes, possibilitaram que a relação teoria-prática acontecesse de forma efetiva. Essa relação se evidenciava nos vários momentos do curso e se materializava quando os professores conseguiam vislumbrar a oportunidade que a disciplina dava para que ações concretas pudessem ser realizadas nos assentamentos (CORDEIRO, 2009, p. 188).

Assim, Cordeiro, ao destacar a inter-relação existente entre o tempo comunidade e o tempo escola, faz com que o diálogo apareça como elemento mediador entre ação e a reflexão. O diálogo, para Freire (1987), é fenômeno humano e essência da educação para liberdade. No exercício do diálogo autêntico é garantindo que posições diferentes tenham iguais condições de serem ouvidas, debatidas e avaliadas.

Na análise das pesquisas estudadas foi possível constatar que um dos elementos que diferencia a construção do conhecimento na proposta pedagógica da alternância é a centralidade da experiência. Sendo que é justamente na integração da experiência e reflexão que se torna possível uma construção do conhecimento verdadeiramente pautada na práxis. Na prática da alternância a experiência é o ponto de partida para a reconstrução do conhecimento, a troca de saberes, a construção coletiva do conhecimento e o diálogo.

Entretanto, é importante destacar que a alternância, ao colocar a experiência como um dos elementos centrais do seu processo de construção do conhecimento, não reduz o processo formativo a ela, pois se isto ocorresse efetivaria um processo de construção do conhecimento simplista e ainda mais opressor. De acordo com Freire, é direito das classes populares o reconhecimento do “saber de experiência feito”, mas também é seu direito a superação deste nível do conhecimento, em direção ao conhecimento sistematizado.

(...) a passagem do conhecimento ao nível do "saber de experiência feito", do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. E fazer essa superação é um direito que as classes populares têm. Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si-no-mundo e de si-com-o mundo, revele uma ideologia profundamente elitista. É como se desvelar a razão de ser das coisas e ter delas um conhecimento cabal fosse ou devesse ser privilégio das elites. Às classes populares lhes bastaria o "penso que é" em torno do mundo (FREIRE,1997, p. 43).

As pesquisas analisadas demonstram que apesar dos limites e contradições enfrentadas pelos CEFFAS e das demais experiências educativas que utilizam a alternância como estratégia pedagógica, há uma busca constante da interação entre teoria e prática, para que o conhecimento do jovem e da comunidade não se restrinja somente ao saber de experiência feito. Como afirma Freire, “partir do saber de experiência feito, (...) não é ficar nele” (1997, p.37).

3.3.2. Pesquisa

A Pesquisa aparece entrelaçada a duas ideias ou lógicas: Problematização e Ação-reflexão-ação. Neste sentido, a pedagogia da alternância, ao considerar a experiência como parte do processo formativo, tem na pesquisa seu elemento mediador. Assim, a pesquisa se faz na alternância ato reflexivo e demarca o exercício da ação-reflexão-ação. O tempo-comunidade, de acordo com Prazeres (2008), é marcado pela pesquisa e pela problematização. Nesse momento, o jovem reflete juntamente com sua família sobre a sua realidade, planeja soluções e partilha conhecimentos. Amaral

(2010) também destaca a pesquisa como dos pontos centrais da pedagogia da alternância, ressaltando que no tempo-comunidade a pesquisa é o elemento que permite a relação dialética entre a sabedoria popular e o conhecimento científico. Conforme mostra abaixo:

Como assinalou o aluno, na semana em que permanecem em suas propriedades, através de inúmeras atividades o jovem pesquisa, problematiza, discute com a família a sua realidade, planeja soluções e realiza experimentos na propriedade, socializando conhecimentos (PRAZERES, 2008, p. 106).

A pesquisa ocupa um papel central no curso e existe a preocupação de que ela perpassasse todas as disciplinas, tanto durante o Tempo Escola, quanto durante o Tempo Comunidade. Durante o TC as educandas são instigadas a realizar um trabalho de pesquisa no seu assentamento ou acampamento, em que devem relacionar a teoria aprendida durante o TE com a sua realidade. Esta estrutura de curso vincula a estudante à sua comunidade, fazendo com que a sua vivência de assentada também seja elemento constitutivo das aulas, permitindo o estabelecimento de uma relação dialética entre sabedoria popular e conhecimento científico. Essa formação capacita-a a ser uma educadora que analisa criticamente a realidade, a partir de acúmulo de experiência política e estudo (AMARAL, 2010, p. 96).

Assim, Prazeres e Amaral, dentre os outros estudiosos analisados, afirmam que a pesquisa é um elemento importante no processo de construção de conhecimento na prática da pedagogia da alternância. Nos CEFFAs, a pesquisa se desenvolve com auxílio dos instrumentos pedagógicos, como o plano de estudo, as visitas à propriedade, a colocação em comum e outros. Há, também, a identificação dos temas geradores que embora não seja um instrumento pedagógico próprio da alternância é muito utilizado em suas experiências. Segundo, Franck o uso do tema gerador nos CEFFAs se inspira na pedagogia freireana. Já para Prazeres e Santos é através dos instrumentos pedagógicos que o estudante se aproxima de maneira reflexiva das questões de sua comunidade.

Nas experiências que não estão ligadas aos CEFFAs, como nos cursos de licenciatura da Educação do Campo, os estudantes são instigados em todas as disciplinas a realizarem pesquisas relacionando a teoria estudada e discutida no tempo-escola com sua realidade e vice-versa. Cordeiro aponta que o Tema Gerador é utilizado no Curso de Licenciatura do Campo por ela pesquisado. Para a autora, ao orientar um

trabalho mediado pela pedagogia freireana, através do tema gerador, intenciona-se possibilitar ao estudante o desvelamento da realidade a partir do olhar crítico à sua microrrealidade, e, com isto estender o seu olhar para macrorrealidade brasileira.

A alternância, por ter a pesquisa como um dos elementos de suas dinâmicas de conhecimento, se potencializa como uma prática educativa que favorece uma autêntica construção do conhecimento. Sendo que de acordo com Freire (2002), problematizar a realidade é parte fundamental do processo de construção do conhecimento e conhecer requer curiosidade e um olhar distanciado.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 2002, p. 33)

Há na pesquisa, desta maneira, um exercício de reflexão e ação, na qual o sujeito se aproxima de suas experiências e da realidade de forma questionadora. Neste sentido, quando as experiências educativas da alternância instigam os estudantes ao exercício da pesquisa, reflete uma práxis criativa, pois os sujeitos do processo não apenas experienciam sua realidade, mas tomam consciência dela e refletem sobre ela. De acordo com Vázquez, outra característica da práxis criativa é o grau de consciência que se tem da atividade prática, ou seja, não é simplesmente estar na experiência, na atividade prática, mas ter consciência e refletir sobre a experiência e sobre a atividade praticada.

O exercício da pesquisa também reforça a ação-reflexão-ação, que é uma das características da práxis. No estudo de Cordeiro (2009), este movimento de ação-reflexão-ação é sinalizado, pois a autora ressalta que a disciplina Prática Pedagógica do curso de educação do campo, por ela analisado, embasava-se na reflexão sobre a ação a partir de leituras indicadas, o que tinha implicação direta na prática de todos envolvidos no processo formativo, como observado em:

Na disciplina Prática Pedagógica se realizava, a reflexão sobre a ação, a partir das leituras recomendadas, entre elas a “Pedagogia da Autonomia” de Freire, que suscitava muitas inquietações e provocava a reflexão sobre a prática até ali desenvolvida por todos, professores e alunos do curso. Após a 4ª. etapa do Curso foram dadas orientações

(vide pág. 115) pelo MST das atividades que deveriam orientar o TC. Com essas orientações dadas, resgato algumas falas que mostram as atividades realizadas no período. Assim, diz Tevaldo, se referindo as atividades desenvolvidas na escola, ao relacioná-las com a leitura do Livro de Paulo Freire, “Educação como Prática da Liberdade”: Estamos lendo o livro de Paulo Freire, Educação como Prática da Liberdade. Nele posso refletir o que aconteceu conosco, principalmente em nossa escola. Temos uma grande arma agora, estamos trabalhando com as turmas de 5ª. A 8ª. Série e à noite, com Artes, aí vejo uma ponta uma educação realmente libertadora, fazemos os alunos inserirem-se no processo, criticamente e parece que está dando certo, os alunos já estão elegendo seus representantes de turma e breve estaremos formando um grêmio estudantil (CORDEIRO, 2009, P. 141).

Observa-se que há, nas análises de Cordeiro e na citação que ela faz de algumas falas de seus educandos, um movimento de reflexão sobre ação que gera novas ações mais conscientes e problematizadoras.

Experiência e pesquisa são, na pedagogia da alternância, elementos essenciais no processo de construção do conhecimento, que, conjugados são fortalecidos e possibilitam uma verdadeira práxis. Já que a dicotomia entre experiência e pesquisa impossibilita o exercício da práxis verdadeira, que conforme Freire (1987) só efetiva na relação autêntica entre ação e reflexão.

(...) ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (FREIRE, 1987, p. 44).

Considerando que a práxis integra reflexão e ação, pode-se inferir que as experiências educativas com a alternância tem refletido, em muitos momentos, uma verdadeira práxis.

3.3.3. Transformação

A ideia de transformação aparece nas pesquisas analisadas de dois modos: como objetiva, ou seja, a alternância fornece subsídios para que os jovens atuem na transformação da sociedade; e como subjetiva, na qual os jovens se recriam e desenvolvem suas potencialidades. Para Chagas (2006) a relação teoria-prática na pedagogia da alternância, além de possuir função objetiva, transforma a realidade vivida pelos jovens e sua comunidade; há, também, um movimento de transformação pessoal. Já Santos (2006) destaca que a alternância, por focar o binômio aprender/transformar, as transformações dos sujeitos, reflete no processo produtivo e no relacionamento familiar. Conforme pode ser visto:

(...) a relação teoria-prática cumpre uma função objetiva de transformar a realidade concreta dos jovens alternantes e da sua comunidade. Esta transformação não ocorre apenas no plano da realidade objetiva, mas, sobretudo, na *transformação das pessoas*; categoria esta, que aponta para modificações que se processam também nos sujeitos sociais (CHAGAS, 2006, p. 65).

A compreensão dos alunos e ex-alunos entrevistados sobre a formação em alternância da Casa Familiar Rural de Uruará é considerada muito importante para suas vidas. Assim, apontam que esta formação corresponde à motivação do binômio aprender/transformar, isto, no âmbito de mudanças internas dos alunos, refletindo-se no processo produtivo e no relacionamento familiar (SANTOS, 2006, p. 312).

Nesse sentido, os trabalhos de Chagas e Santos destacam que o processo de construção do conhecimento nas experiências de alternância, através da relação da interação ação e reflexão, resultam num processo de transformação dos sujeitos e da comunidade. A indicação da transformação como um dos elementos do processo de construção de conhecimento da pedagogia alternância reflete a ocorrência da práxis nestas experiências analisadas, uma vez que a transformação é um dos elementos essenciais da práxis, pois para Vázquez, a práxis é “atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem” (1979, p. 398), ou seja, uma atividade exercida pelo homem que transforma a si e o mundo. Freire também pontua a práxis como atividade transformadora, pois para ele a práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição

opressor-oprimidos” (1987, p.22). Neste sentido, para Vázquez e Freire, a práxis é o elemento de transformação e, conseqüentemente, de humanização.

Neste sentido, as categorias Experiência, Pesquisa e Transformação expressam as práticas educativas da alternância que refletem uma práxis criativa, pois indicam um movimento de interação da ação e reflexão, feito a partir do vivido e que incentiva os processos de transformação dos educandos e social. Apesar dos trabalhos analisados apresentarem que as experiências educativas refletem, com maior frequência, uma práxis criativa, o processo é contraditório e em alguns momentos acentua-se uma práxis reiterativa que, de acordo com Vázquez, caracteriza-se por apresentar atividades mecânicas e inibir os processos criativos.

3.4. Práxis reiterativa

Na análise das dinâmicas de conhecimento da pedagogia da alternância, apontada nos trabalhos estudados, foram identificadas outras três perspectivas que sinalizam que a construção do conhecimento na alternância reflete, em determinados momentos, uma práxis reiterativa: Ênfase na escola e na formação técnica, Centralidade do saber do monitor e Imposição do currículo.

3.4.1. Ênfase na escola e na formação técnica

Na categoria Ênfase na escola e na formação técnica foram analisados alguns aspectos presentes nas dinâmicas de conhecimento da pedagogia da alternância, que refletem uma práxis reiterativa. Embora haja um empenho para que a construção do conhecimento na pedagogia da alternância se estabeleça na relação dialética entre o mundo da vida e da escola, e que a formação privilegie os conhecimentos gerais e técnicos, os trabalhos analisados pontuam que, em determinados momentos do processo formativo da alternância, há uma preponderância do papel da escola e da formação técnica.

Assim, apesar de pautar a construção do conhecimento a partir de temas geradores que partem da realidade, o conhecimento escolar e os temas técnicos são considerados mais importantes e sobrepõem ao conhecimento herdado da tradição

familiar. Há também uma desvalorização das disciplinas de formação geral, pois estas são colocadas em segundo plano e em relação às disciplinas de formação técnica.

As opiniões destacam que o conhecimento escolar é considerado como o mais importante. Apesar deste conhecimento ser trabalhado a partir de temas geradores, da realidade do aluno, a ênfase maior é para o trato com temas técnicos. O seu caráter é atualíssimo, uma vez que a maioria é embasado em métodos e na utilização de insumos orgânicos, garantindo a rentabilidade da produção e a qualidade de saúde, a reprodução econômica da economia familiar camponesa, mas, por outro lado, ainda se sobrepõe ao conhecimento da tradição dos pais (SANTOS, 2006, p. 320).

De acordo com a docente, existe uma valorização dos conhecimentos técnicos ligados à agricultura. A docente retrata que há uma necessidade de inter-relacionar as disciplinas, uma vez que é a partir dessa interação que os jovens poderão acessar não somente os conteúdos técnicos, mas também os conteúdos de caráter universal. É possível constatar que apesar do esforço para articular os diversos campos do saber, ainda existe, por parte dos docentes, uma insatisfação em decorrência de que as disciplinas de formação geral são secundarizadas em detrimento das de formação técnica (PRAZERES, 2008, p. 165).

Santos (2006) destaca, portanto, que o conhecimento escolar é visto como superior ao conhecimento da tradição e Prazeres (2008) ressalta que os conteúdos técnicos são mais valorizados em relação os conteúdos gerais. A ênfase na escola e na formação técnica distancia-se, de certo modo, de uma práxis criativa, já que a supervalorização da escola faz do conhecimento algo estático, que pode ser transferido, desconsiderando-se assim, a experiência e o saber do educando. E a ênfase na técnica fragmenta, neste sentido, o conhecimento, tornando-o mecânico. Assim, a ênfase na escola e na formação técnica aproxima as experiências educativas da alternância de uma educação bancária e acentua uma práxis reiterativa, já que ambas se caracterizam pela repetição e não pela criação.

3.4.2. Centralidade no saber do monitor

Embora uma das características da alternância seja pautar-se no processo de formação participativo, em alguns momentos, é possível verificar que os saberes dos

monitores são supervalorizados. Santos pontua: “o jovem é um aluno que dialoga com os monitores no Tempo Escola, mas ainda permanece na condição de receber os conteúdos (2006, p. 346)”. Esta centralidade, no saber do monitor, se pauta ainda numa concepção bancária da educação, que, segundo Freire, “minimiza ou anula o poder criador dos educandos” (1987, p. 34). A ênfase no saber do monitor impossibilita a ocorrência de uma práxis criativa, pois inibe que a construção do conhecimento seja ato criativo, pois pressupõe que o saber já está pronto e sistematizado com o monitor.

3.4.3. Imposição do Currículo

Os trabalhos analisados apontam que, embora o currículo da alternância deva ser construído coletivamente a partir das questões emergidas das necessidades e da realidade dos educandos, em alguns momentos o currículo é imposto, ou elaborado por apenas alguns membros da comunidade escolar e agrícola. Para Franck, os conteúdos do Plano de Formação chegam prontos na CFR, ocorrendo apenas pequenas alterações na ordem e na incorporação de alguns assuntos sugeridos pela família e pela pesquisa participativa. Prazeres destaca que há participação da família e da comunidade na seleção dos temas geradores no início do ano. Entretanto, no decorrer do tempo, a participação das famílias diminuem. Assim, as atividades são organizadas por um pequeno grupo, tendo como membros mais atuantes o presidente e o tesoureiro da associação familiar.

Entretanto, o que se pode notar é que o plano de formação, isto é, os conteúdos, defendidos pela ARCAFAR, chegam prontos na CFR, sofrendo, algumas vezes, pequenas alterações na ordem dos conteúdos, ou mesmo, sendo incorporados assuntos que surjam no decorrer do processo educativo, do acompanhamento das famílias e da própria pesquisa participativa. Porém, a participação das famílias na escola e a delimitação dos temas são muito restritas (FRANCK, 2007, p. 111-112).

Pelos depoimentos foi possível identificar que a proposta educacional prevê a participação da família e da comunidade na escola, entretanto, pelos inúmeros condicionantes apontados pelos sujeitos, podemos inferir que não há uma participação efetiva na dinâmica da escola. Apesar dos mesmos participarem na seleção dos temas geradores a cada início de ano letivo, a participação em outras questões e atividades pertinentes diminuem no decorrer do tempo. Nesse sentido, as atividades são organizadas e planejadas por um grupo bem reduzido

de membros da associação das famílias, tendo na figura do presidente e do tesoureiro os membros mais atuantes (PRAZERES 2008, p. 89).

As colocações de Franck e Prazeres demonstram que, embora haja um movimento para que o currículo seja construído coletivamente, a partir da realidade dos educandos, nem sempre isto ocorre, já que em alguns momentos, ele já vem definido e nem sempre é possível contar a participação de todos os membros da comunidade. Assim, quando o currículo é imposto ou construído por apenas um parcela dos sujeitos envolvidos no processo formativo, é mais provável que os conteúdos estejam desarticulados da realidade dos educandos, efetivando deste modo, uma práxis reiterativa, pois esta se caracteriza pela repetição, por estar deslocada da realidade.

Verificamos que, apesar das experiências da alternância em determinados momentos refletirem uma práxis reiterativa pela ênfase na escola e na formação técnica, na centralidade do saber do monitor e na imposição do currículo, estas diferem dos objetivos proposto da alternância e do modo de compreender o conhecimento contido nesta proposta pedagógica.

Embasados nos estudos de Prazeres, Franck e Santos, acreditamos que estas práticas que refletem uma práxis reiterativa, ocorrem por diferentes fatores como: falta de recursos financeiros e materiais, além de pela formação tradição recebida pelos monitores dentre outros, mas que, contudo, são resultantes das contradições próprias da sociedade capitalista. Neste sentido, podemos identificar que há na pedagogia da alternância uma nova lógica de compreender a construção do conhecimento que reflete uma práxis criativa, mas que em determinados momentos é reiterativa, devido às contradições de nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo identificar, a partir da análise da produção acadêmica sobre a alternância no período de 2006 a 2011, os níveis da práxis subjacentes á esta prática pedagógica.

Para isso, no primeiro capítulo buscamos aprofundar nossa compreensão sobre a práxis, tendo como principais referências as ideias organizadas por Vásquez (1979), Konder (1992) e Freire (1970, 1992,1997). Identificamos também algumas aproximações entre as classificações dos níveis da práxis realizadas por Vásquez e o pensamento de Paulo Freire. No segundo, capítulo a partir do resgate da história da pedagogia da alternância e principalmente de sua implantação no Brasil, ressaltamos como esta prática pedagógica expressa um novo modo de compreender a construção do conhecimento. Tivemos como principais referências os estudos realizados por Silva (2003; 2010; 2012), Ribeiro (2008; 2010), Queiroz (2004), Nosela (1977) e outros. Já no terceiro capítulo, apresentamos o mapeamento das pesquisas sobre alternância desenvolvidas no período de 2006 a 2011, identificamos aquelas que permitiram analisar as dinâmicas de conhecimento da alternância. As análises foram embasadas na classificação dos níveis da práxis definidos por Vásquez e no pensamento de Paulo Freire.

Nesta busca de compreensão sobre as dinâmicas da construção de conhecimento da pedagogia da alternância, identificamos que o processo de construção de conhecimento na alternância é bastante complexo, pois visa promover a interação teoria e prática, numa relação dialética, valorizando os saberes produzidos em diferentes locais, como na escola, família e comunidade. Esse processo envolve também contradições, uma vez que em determinados momentos a relação dialética entre teoria e prática é mais autêntica, valorizando de forma mais acentuada os diferentes modos de conhecimento, entretanto, em outros momentos se privilegia mais os saberes escolares ou técnicos.

A despeito disto, a práxis, que segundo Vásquez é atividade material humana objetiva e subjetiva ao mesmo tempo (VÁSQUEZ, 1979), na qual o homem transforma o mundo e a si mesmo, está presente em todas as experiências com a alternância, mesmo que em diferentes níveis. Assim, as experiências com a alternância, ora se aproximam de uma educação libertadora, expressando-se como uma práxis criativa ao

possibilitar a reconstrução do conhecimento e a criação de novos saberes; ora se aproximam de uma educação bancária, expressando-se como uma práxis reiterativa ao enfatizar apenas a formação técnica /escolar e supervalorizar o saber do monitor.

Nesse sentido, identificou-se três perspectivas sinalizando que a construção do conhecimento na alternância reflete em determinados momentos, uma práxis reiterativa: Ênfase na escola e na formação técnica, Centralidade do saber do monitor e Imposição do currículo.

As experiências analisada por Santos (2006) e Prazeres (2008) sinalizam que em alguns momentos o conhecimento escolar e os temas técnicos são considerados mais importantes em relação ao conhecimento herdado da tradição familiar e as disciplinas de formação geral. Essa supervalorização do saber escolar ou da técnica, fragmenta o conhecimento e o coloca como algo estático, passível de ser transferido.

Outra característica das experiências da alternância que remete uma práxis reiterativa é a centralidade no saber do monitor, o trabalho de Santos aponta que embora a alternância proponha um processo formativo participativo, em alguns momentos os saberes dos monitores são os mais valorizados. Essa supervalorização do saber do monitor inibe que o educando desenvolva a criatividade.

Identificou-se também a imposição do currículo como característica de uma práxis reiterativa. No trabalho de Franck (2007) e de Prazeres é destacado que apesar de haver uma intencionalidade de construir o currículo coletivamente, nem sempre isso acontece. Franck sinaliza que os conteúdos do plano de formação chegam prontos na CFR, ocorrendo apenas alterações na ordem e na incorporação de alguns conteúdos a partir das questões oriundas da pesquisa participativa e das sugestões das famílias. Já Prazeres destaca que as famílias participam na seleção dos temas geradores no início do ano, mas com o decorrer do tempo essa participação diminui. Dessa forma, as atividades são organizadas na maior parte do tempo por um pequeno grupo tendo como membros mais atuantes o presidente e o tesoureiro da associação familiar. Assim, o currículo quando é imposto ou construído por apenas uma parcela dos sujeitos envolvidos no processo formativo, há propensão que os conteúdos estejam desarticulados da realidade dos educandos, propiciando a ocorrência de uma práxis reiterativa, que se caracteriza pela repetição e por estar deslocada da realidade.

Na análise dos trabalhos de Prazeres, Franck e Santos pode-se identificar que dentre os possíveis elementos que reforçam a ocorrência de uma práxis reiterativa, está

a falta de apoio por parte do Estado, que embora reconheça a alternância como uma estratégia pedagógica para os povos do campo, não viabiliza verbas apropriadas para sua real efetivação. Como consequência, não há formação apropriada aos monitores/educadores para atuarem nesta prática educativa, limitando a efetivação da mesma. A interligação entre família/comunidade e escola/universidade é prejudicada, pois nem sempre há recursos para as visitas técnicas.

Ao mesmo tempo em que é possível identificar nas dinâmicas de construção de conhecimento na alternância indícios de uma práxis reiterativa, é possível também identificar, e de forma muito acentuada, indícios de uma práxis criativa, que se expressam na valorização da experiência, da pesquisa e da transformação.

A experiência aparece nos trabalhos analisados como um dos elementos centrais das dinâmicas de conhecimento da pedagogia da alternância e remete a ocorrência de uma práxis criativa, pois ao considerar o contexto, a história e os saberes do educando possibilita-se uma verdadeira interação entre teoria e prática. Os estudos analisados apontam que na alternância a experiência é o ponto de partida para a reconstrução do conhecimento, a troca de saberes, e o diálogo. Os trabalhos de Cordeiro (2009), Chagas e Santos, ao destacarem que a construção do conhecimento na prática da alternância tem a experiência como ponto de partida e que o saber construído não é mera transmissão, revelam indícios que a práxis está no nível criativo, pois valoriza o contexto e a história dos sujeitos. Nesse sentido, possibilita que o conhecimento seja reconstruído na relação dialética entre teoria e prática. Assim, a construção do conhecimento na alternância em determinando momentos se efetiva não na transferência, mas no acolhimento do que o estudante traz de suas vivências, pois são estas experiências que permitem que o conhecimento seja aprofundado.

A pesquisa é outra característica das dinâmicas de conhecimento da alternância que reflete uma práxis criativa. A pesquisa é na alternância um elemento mediador entre a experiência e a teoria. O trabalho de Prazeres destaca que a pesquisa e a problematização são elementos importantes no tempo comunidade. Nesse momento, o jovem reflete juntamente com sua família sobre a sua realidade, planeja soluções e partilha conhecimentos. A pesquisa como um dos pontos centrais da pedagogia da alternância também é destacada por Amaral (2010), quando ressalta que no tempo comunidade, a pesquisa é o elemento que permite a relação dialética entre a sabedoria popular e o conhecimento científico. Já Cordeiro (2009) enfatiza que a pesquisa na

alternância reforça a ação-reflexão-ação, pois a reflexão sobre a ação, na experiência analisada por ela, teve implicação direta na prática de todos envolvidos no processo formativo. As experiências educativas da alternância, ao estimularem nos estudantes o exercício da pesquisa, refletem uma práxis criativa, onde os sujeitos do processo não apenas experienciam sua realidade, mas tomam consciência e refletem sobre ela.

A transformação é a última característica identificada nas dinâmicas de conhecimento da alternância que reflete uma práxis criativa. A ideia de transformação aparece nos estudos analisados de dois modos: como objetiva, ou seja, a alternância fornecesse subsídios para que os jovens atuem na transformação da sociedade, e como subjetiva, na qual os jovens se recriam e desenvolvem suas potencialidades. O trabalho de Chagas e de Santos sinalizam que as dinâmicas de conhecimento da alternância possibilitam o processo de transformação dos sujeitos e do meio social em que vive, através da interação ação e reflexão. A indicação da transformação como um dos elementos da alternância reflete a ocorrência da práxis criativa, visto que transformar e criar, de acordo com Vázquez, são seus elementos essenciais.

Embora, as experiências da alternância expressem tanto uma práxis criativa quanto uma práxis reiterativa, há a ocorrência da práxis. A alternância possibilita um novo modo de conceber a construção do conhecimento que reflete a práxis e que apesar de todos os limites e contradições, reforçam que o conhecimento pode e deve ser construído através da relação dialética entre ação e reflexão. O que permite inferir que alternância é rica em potencialidades, pois abre espaço para efetivação de práticas educativas que valorizem a experiência, incentivem o exercício da pesquisa reforçando a interação teoria e prática e promovam à transformação social.

Neste sentido, esperamos que nosso estudo colabore nas discussões e no fortalecimento da Educação do Campo. Considerando que esta, luta pela construção de uma educação pautada na práxis, o reconhecimento da ocorrência da práxis nas experiências com alternância, mesmo que em níveis diferentes, demonstra que esta prática pedagógica se adequa aos objetivos da Educação do Campo.

Assim, ao ampliar a compreensão das dinâmicas de conhecimento da pedagogia da alternância se reforça o entendimento, apresentado por outros autores (SILVA, 2003; QUEIROZ, 2004), que esta é uma excelente estratégia para as práticas educativas da Educação do Campo.

Este estudo possibilitou uma visão panorâmica das dinâmicas de conhecimento que permeiam as experiências da pedagogia da alternância, abrindo possibilidades para outras pesquisas que possam aprofundar essas dinâmicas de conhecimento e como elas efetivam a práxis. Também identificamos que são necessários outros estudos que busquem compreender e identificar as potencialidades das dinâmicas de conhecimento nas experiências de alternância que extrapolam os CEFFAs, principalmente aquelas que possuem maior aproximação com as organizações e movimentos sociais do campo, a exemplo do MST.

Finalizando, gostaria de ressaltar que a realização desse trabalho me permitiu um aprofundamento sobre a pedagogia da alternância e suas dinâmicas de conhecimento. A aproximação com essa prática educativa, que emerge das necessidades dos sujeitos do campo e que se efetiva pela luta e determinação dos povos do campo, reacendeu minha esperança na transformação social e na efetivação de uma educação mais humana e emancipadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, D. M.do. *Pedagogia da terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo*. 2010. P. 238. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979
- BAPTISTA, M. G. A. Apropriação do produto da cultura em Educação Popular. In: *IV Seminário de Educação e Movimentos Sociais*. João Pessoa: Democracia no Brasil, Desafio e Perspectivas, 2006.
- BERNARTT, M. I; PEZARICO, G. *A trajetória dos estudos sobre referenciais teóricos e metodológicos da educação do campo: a Pedagogia da alternância*. Florianópolis, Santa Catarina: Revista de Ciências Humanas (Frederico Westphalen. Impresso), v. 12, p. 39-56, 2011.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: 3 ed. Vozes, 2008.p.147-158.
- _____. *Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso*. Rio de Janeiro: Trab. Edu. Saúde, v.7 n.1, p.35-64,mar./jun.2009.
- _____; Fetzner, Andréa (Org.); Luiz Carlos de Freitas (Org.); Romir Rodrigues (Org.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 1. ed., v. 1. 248 p.
- _____. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. *Projeto Popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº. 3, p. 39-87.

- CHAGAS, R.C.S. *Porta Giratória entre o espaço da pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola Mãe Jovina e o Campo um diálogo possível?* (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Dissertação, Universidade Federal da Bahia, - Salvador, 2006
- CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, 2003. v. 16, n.2, p.221-236. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416210.pdf>>. Acesso em: 06 maio de 2011.
- COELHO, E. P.; SANTOS, M.L.; BARBOSA, W. B. *O mundo não é, o mundo está sendo: Paulo Freire um educador e filósofo de uma existência engajada*. São João del Rei: Existência e Arte, v. V, p. 01-09, 2010.
- CORDEIRO, G. N. K. *A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA*. 2009. P. 199. (Tese de Doutorado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.
- DIAS, S. S. ARAÚJO, J. C. S. *Fundamentos da Teoria Educacional em Vieira Pinto*. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. Caderno de Resumos, 2002.
- ESTEVAM, D. de O. *Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância*. Florianópolis, SC: Insular, 2003.
- FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: 3 ed. Vozes, 2008. p. 133-145.
- FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R. & CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2008, 3.ed., p.19-63.
- FRANCO, M.L.P.B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- FANCK, C. *Entre a Enxada e o Lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná*. 2007. (Mestrado em Educação). P. 153. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- FEUERBACH, L. *A essência do cristianismo*. Petrópolis: Vozes, 2007.

- FREITAS, M. C. *Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia*. Campinas: Revista Brasileira de Educação, v. 11, p. 80-95, 2006.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Col. O Mundo, Hoje). V. 21. 184 p.
- _____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- GARCIA-MARIRRODRINGA, R.; CALVÓ, P. P. *Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Ed. Atlas, 2002, 4º Ed.
- _____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999, 5.ed.
- GIMONET, Jean Claude. *Praticar e Compreender a Pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. *Questões de método da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2011. 264 p, 2. ed.
- KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 2 ed.
- HAGE, S. M.; CORDEIRO, G. N. K.; REIS, N. S. *Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo*. Brasília: Em Aberto, v. 1, p. 115, 2011.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HESÍODO. *Os trabalhos e os dias*. Tradução de Mary de Camargo Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras, 1996.
- HESSSEN, J. *Teoria do conhecimento*. Coimbra: Arménio Amado, 1987.
- LOBATO, D. N. M. A Construção do Pensamento Educacional Crítico no Brasil sob as Bases do Materialismo Histórico e Dialético. In: *V SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: Homenagem aos 150 anos da publicação da Introdução à Crítica da*

- Economia Política, Belo Horizonte. Marx, Teoria e Interlocução com a Educação. Belo Horizonte, 2009.
- LOBO, L.M. *Solos e alternâncias educativas: pesquisa-ação na formação de educadores*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Solos e Nutrição de Plantas, Universidade Federal de Viçosa, 2009.
- LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo*. Tradução E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril cultural, 1973. Coleção “Os Pensadores”.
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. Tradução de Frank Müller. Coleção a obra prima de cada autor nº 192. São Paulo: Martin Claret, 2005. p.117-120
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOLINA, M. C. *Cultivando Princípios, Conceitos e Práticas da Educação do Campo*. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, v. 15, p. 30-39, 2009.
- NAWROSKI, A. *Pedagogia da alternância: Caminhos Teóricos*. Florianópolis: 2010.154p. Dissertação apresentada à Universidade de Santa Catarina.
- NOSELLA, Paulo. *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*. Dissertação. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1977.
- PALITOT, M.F. de S. *Pedagogia da alternância: estudo exploratório na Escola Rural de Massaroca (ERUM)*. 2007 (Mestrado em Extensão Rural). P. 82. Programa de Pós Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2007.
- PRAZERES, M.S.C. *Educação do campo e participação social: Reflexões sobre a experiência da casa familiar rural de Cameté/PA*.2008. (Mestrado em Educação). P. 191. Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008
- PALUDO, C . *Movimentos Sociais e Educação Popular: atualidade do legado de Freire*. In: STRECK, Danilo et.al. (Org.). *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico (II)*. Brasília: Liber Livro, 2010, v. , p. 39-55.
- _____ . *Da raiz/herança da Educação Popular à Pedagogia do Movimento e a Educação no e do Campo: um olhar para a trajetória da educação no*

MST. In: *29ª reunião anual da Anped*, Caxambú: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006.

PINTO, Á. V. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

RIBEIRO, M. *Movimento Camponês trabalho e educação liberdade autonomia, emancipação: princípios/ fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____, Pedagogia da alternância na educação/rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e pesquisa*. vl. 34. n 1. São Paulo: FAE/USP, pp.27-46 jan/abril, 2008.

RODRIGUES, J. A. *Práticas Discursivas de Reprodução e Diferenciação na Pedagogia da Alternância*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

ROUSSEAU, J. J. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. In: WEFFORT, (Org). *Os Clássicos da Política*. São Paulo: Ática, 1995. p. 201-237.

SÁ, L. M. B. M.; Molina, M. C. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. In: Santos, L.; Dalben, A.; Pereira, J.; Leal, L.; (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 369-388.

SANTOS, N.R.C. *Educação do campo e alternância: Reflexões sobre uma experiência na Transamazônica/Pará*. 2006. P. 401. (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SILVA, L. H, da. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias*. Viçosa: Editora UFV, 2003.

_____. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias*. 2.ed. Viçosa: Editora UFV, 2012a.

_____. Os significados da docência na formação em alternância – a perspectiva dos profissionais das escolas família agrícola. *GT Educação fundamental/n.13*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/textosgt13.htm> acesso dia 18/11/2012

_____. Centros Familiares de Formação por Alternância : Avanços e perspectivas na construção da Educação do Campo. Caderno de Pesquisa: *Pensamento Educacional*, v.4. n 8, p. 270-290, Jun-dez.2009.

_____, Concepções, práticas e Dilemas das Escolas do Campo: A Alternância pedagógica em foco. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* /organização de Leôncio Soares [et al.]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.771 p.

_____, et al. Educação do Campo em minas gerais sua história e desafios.. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia-MG. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de Historia da Educação, 2006. p. 2543-2552.

_____. *Educação Rural em Minas Gerais: origens concepções e trajetória da Pedagogia da Alternância e das Escolas Famílias Agrícolas*.Viçosa: Educação e Perspectiva, 2012b. p. 105-126.

SILVA, M. S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: Mônica Castagna Molina. (Org.). *Educação do Campo e pesquisa; questões para reflexão*. Brasília: Nead editora, 2006, v. , p. 60-92.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. *Educação & Sociedade (Impresso)*, v. 29, p. 1089-1111, 2008.

_____. A. *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007*. Curitiba: UFPR, 2010. v. 1. 328 p.

SOUZA, M. A. ; BELTRAME, S. A. B. . Movimentos sociais e educação: a construção de objetos de investigação. In: *I Seminário Internacional e III Seminário Nacional movimentos sociais, participação e democracia, 2010, Florianópolis. I Seminário Internacional e III Seminário Nacional movimentos sociais, participação e democracia. Florianópolis : NPMS/UFSC, 2010. v. 1. p. 1793-1804.*

STRECK, D. et al. (Orgs) *Dicionário Paulo Freire*. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SCOCUGLIA, A. C. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. In: Carlos Alberto Torres. (Org.). *Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI*. Buenos Aires: CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2001, v. 1, p. 323-348.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de L; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e*

Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>>. Acesso em 12 nov.2012.

Trindade, G. A. *O trabalho e a pedagogia da alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR*. 2010. P. 138.(dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VÁZQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz F. Cardoso. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERGARA, S. C. *Métodos de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Ed. Atlas. 2005.

ZITKOSKI. *O Diálogo em Freire: caminho para uma educação humanizadora*. In: HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo. (Org.). *Educação Humanizadora na Sociedade globalizada*. 1ª ed. Santa Maria: Biblos, 2007, v. 1, p. 169-178.

ANEXOS

| | |
|--|--|
| <p>CHAGAS, R.C.S. Porta Giratória entre o espaço da pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola Mãe Jovina e o Campo um diálogo possível? . 2006. P. 90 (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Dissertação, Universidade Federal da Bahia, - Salvador, 2006.</p> | |
| <p>Objetivos</p> | <p>Metodologia</p> |
| <p>Abordar a proposta curricular e abordagem pedagógica da pedagogia da alternância, no contexto das EFAs, enfocando a relação entre currículo e trabalho;</p> <p>Problematizar o significado dos conceitos de espaço/ tempo, práxis e trabalho, do currículo da Alternância;</p> | <p>Coleta de dados: Pesquisa documental Entrevista</p> <p>Abordagem: Etnográfica e multirreferencial</p> |
| <p>Resultado</p> | |
| <p>As conclusões apontadas pela autora revelam que a utilização da alternância, como prática pedagógica da Escola Família Agrícola pauta-se em um currículo diferenciado, que visa sintonizar teoria e prática. Incentivando a (re) construção do conhecimento, de forma autônoma e ética, que repercute numa prática fundada numa teoria crítica somada às vivências e experiências pessoais de cada alternante e que encoraja o desenvolvimento pessoal dos alternantes. Outro aspecto importante do currículo da pedagogia da alternância é o estímulo a formação de uma identidade de grupo que potencializa a cooperação para o trabalho do/no campo, como também a participação política nos destinos da comunidade.</p> | |

| | |
|--|--|
| <p>SANTOS, N.R.C. Educação do campo e alternância: Reflexões sobre uma experiência na Transamazônica/Pará. 2006. P. 401. (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal,2006.</p> | |
| <p>Objetivos</p> | <p>Metodologia</p> |
| <p>Compreender o Programa de Alternância das CFRs em conexão com a sociedade, e com o significado da educação no âmbito de reprodução da sociedade, nas condições de sua implementação e desenvolvimento.</p> | <p>Coleta de dados: Pesquisa documental Entrevista</p> <p>Abordagem: Qualitativa</p> |
| <p>Resultado</p> | |
| <p>O resultado da pesquisa de Santos (2006) apontam que as experiências das CFRs na Transamazônica, têm apresentado um resultado expressivo para formação dos jovens agricultores e com potencialidade para uma formação integral, embora o seu processo educativo ainda enfatize mais os aspectos técnicos e profissionalizantes. Há na proposta da alternância inter-relações com o propósito de uma educação emancipadora e integral que dialoga com princípios apontados por Adorno, Freire e Gramsci, entretanto a sua prática ainda encontra limites que precisam ser superados. Entretanto, apesar dos desafios que precisam ser superado pelas CFRs, esta revela-se em suas propostas e prática com alto potencial de tornar-se um contraponto fecundo a educação atual que conduz a uma formação meramente instrumental oferecida pelo Estado e enraizada na lógica neoliberal.</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>Fanck, C. Entre a Enxada e o Lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná. 2007. (Mestrado em Educação). P. 153. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.</p> | |
| <p>Objetivos</p> | <p>Metodologia</p> |
| <p>Conhecer, compreender e analisar o processo educativo da CFR de Francisco Beltrão/PR e a interação que esta estabelece com as famílias e as comunidades, formadas por agricultores familiares, por meio de troca de saberes e do trabalho realizado por eles, o qual é concebido como educativo.</p> | <p>Coleta de dados: Pesquisa documental Observação Entrevistas semiestruturadas</p> <p>Abordagem: Estudo de caso Materialismo histórico</p> |
| <p>Resultado</p> | |
| <p>O trabalho de formação dos jovens agricultores tem potencialidades e faz a diferença para os jovens e suas famílias, todavia há muitos limites resultantes do contexto e do sistema capitalista que se estabelece na região. Desta forma, o processo educativo, proposto pela CFR é limitado por contradições próprias do sistema capitalista, como o acesso à terra e a falta de perspectivas para que os jovens continuem no meio rural.</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>PALITOT, M.F. de S. Pedagogia da alternância: estudo exploratório na Escola Rural de Massaroca (ERUM). 2007 (Mestrado em Extensão Rural). P. 82. Programa de Pós Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2007.</p> | |
| <p>Objetivos</p> | <p>Metodologia</p> |
| <p>Verificar as práticas pedagógicas da Escola Rural de Massaroca e as famílias de seus alunos em relação ao contexto que estão inseridos, bem como a coerência entre a proposta pedagógica da escola e as necessidades e aspirações das populações assistidas naquelas comunidades rurais.</p> | <p>Coleta de dados: Pesquisa documental Observação Entrevista</p> <p>Abordagem: Exploratória</p> |
| <p>Resultado</p> | |
| <p>.A Escola Rural de Massaroca (ERUM) embora se inspire no modelo francês das Escolas Famílias Agrícola construiu um modelo próprio de alternância, visando atender as necessidades e os objetivos dos jovens do semi-árido nordestino. Os resultados alcançados pela escola se mostram satisfatórios em relação aos seus objetivos, embora a escola não receba os incentivos necessários do poder público para exercer suas atividades.</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>PRAZERES, M.S.C. Educação do campo e participação social: Reflexões sobre a experiência da casa familiar rural de Cametá/PA.2008. (Mestrado em Educação). P. 191. Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Pará, Belém,2008.</p> | |
| <p style="text-align: center;">Objetivos</p> <p>Investigar a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá e suas contribuições para a vida, trabalho, formação/escolarização dos sujeitos do campo cametaense.</p> <p>Identificar os mecanismos utilizados pela Casa Familiar Rural de Cametá.</p> <p>Identificar as contribuições da Casa amiliar Rural de Cametá na visão dos sujeitos que participam direta ou indiretamente da experiência.</p> | <p style="text-align: center;">Metodologia</p> <p>Coleta de dados: Pesquisa Documental Entrevistas semiestruturadas</p> <p>Abordagem: Qualitativa</p> |
| <p>Resultado</p> <p>Os resultados indicaram que a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá é significativa para os jovens, pois o processo formativo é organizado a partir da realidade dos mesmos. Foi também identificado que há um esforço para que ocorra a integração escola/família/comunidade na dinâmica educacional da CFR de Cametá, entretanto, existe alguns condicionantes que dificulta e limita a participação dos sujeitos, como: a condição socioeconômica das famílias e da comunidade, a perda de autonomia financeira da CFR de Cametá e a localização da escola distanciada do local de moradia das famílias. Mas apesar dos limites e dificuldades s jovens do campo enxergam a escola como uma possibilidade de fortalecimento da educação do campo, do desenvolvimento das unidades produtivas e do fortalecimento da comunidade na luta pela legitimidade dos direitos sociais.</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>Cordeiro, G. N. K. A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA. 2009. P. 199. (Tese de Doutorado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.</p> | |
| <p style="text-align: center;">Objetivos</p> <p>estratégico investigar quais são os elementos facilitadores da articulação teoria-prática nos procedimentos metodológicos do Curso de Formação de Educadores do Campo, realizado numa parceria entre a Universidade Federal do Pará (UFPA), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).</p> | <p style="text-align: center;">Metodologia</p> <p>Coleta de dados: Pesquisa Documental Observação Entrevistas</p> <p>Abordagem: Qualitativa</p> |
| <p>Resultado</p> <p>A pesquisa identificou que no Curso de Formação de Educadores de Educação do Campo o Tempo Escola e o Tempo Comunidade são elementos facilitados da relação teoria e prática, possibilitando a construção do conhecimento como práxis (ação-reflexão-ação). A utilização da pesquisa no Curso de Formação de Educadores do Campo, como meio de inserção na realidade dos grupos coletivo oportunizou a participação coletiva e práticas pedagógicas mais</p> | |

significativas.

LOBO, L.M.. **Solos e alternâncias educativas: pesquisa-ação na formação de educadores.** 2009. P. 107. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Solos e Nutrição de Plantas ,Universidade Federal de Viçosa, 2009.

| Objetivos | Metodologia |
|--|---|
| Desenvolvimento e avaliação do curso Solos e Percepção Ambiental em alternância, oferecido pelo Programa de Educação em Solos e Meio Ambiente (PES). | Coleta de dados: Caminhadas de percepção ambiental, Aulas dialogadas, Discussões em grupo Instalações pedagógicas Abordagem: Qualitativa Pesquisa-ação |
| Resultado | |
| A pesquisa-ação realizada possibilitou a ressignificação da prática educativa dos monitores, pois passaram a utilizar o plano de estudo e a colocação em comum, instrumentos da pedagogia da alternância, de forma mais eficiente, e também, passaram a ter uma outra compreensão sobre a agroecologia, que passou a ser entendida como uma estratégia de dialogo, resgate e valorização do conhecimento dos agricultores. | |

Trindade, G. A. **O trabalho e a pedagogia da alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR.** 2010. P. 138.(dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Ciências da Educação , Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

| Objetivos | Metodologia |
|---|--|
| Analisar a relação que se estabelece entre o trabalho e a educação na Pedagogia da alternância, adotada pelas Casas Familiares Rurais. Identificar qual é a concepção que fundamenta a formação nas escolas que adotam a alternância e se esta possibilita uma real conexão entre o trabalho e o conteúdo do ensino | Coleta de dados: Pesquisa Documental Entrevista Abordagem: Qualitativa Materialismo Histórico |
| Resultado | |
| A pesquisa indicou que a experiência em pedagogia da alternância realizada pela Casa Familiar Rural apresenta no seu processo formativo os elementos : trabalho e educação , importantes para a construção de um projeto formativo avançado, contudo, a alternância como estratégia pedagógica é limitada, pois seus pressupostos e objetivos de formação são desenvolvimentistas e localistas visando desta forma a afirmação da propriedade privada e da agricultura familiar | |

tornando-se um método pedagógico que forja a adaptação ao sistema capitalista e não a transformação social.

Amaral, D. M.do. **Pedagogia da terra : olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo** . 2010. P. 238. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

| Objetivos | Metodologia |
|--|--|
| Compreender e descrever os processos educativos desencadeados no curso da Pedagogia da Terra , na visão do/as educando/as. | Coleta de dados: Pesquisa bibliográfica Entrevistas coletivas, Observações Abordagem: Pesquisa participante |
| Resultado A pesquisa constatou que os educandos/as do Curso de pedagogia da Terra, da Universidade de São Carlos, potencializam seu processo formativo nas práticas dos movimentos sociais e na interação com os diferentes grupos sociais. As diferenças culturais, geracionais, ideológicas e outras intensificam os processos de aprendizagem. Dentre outros fatores que contribuem na formação dos educando destacam-se: a solidariedade, a cooperação e a colaboração. A utilização da alternância como metodologia educativa possibilitou a relação entre a prática e a teoria, mas no entanto dificultou a interação dos/as estudantes do curso com a comunidade universitária. | |