

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ALTERNÂNCIA

Andressa Paula Fadini Sousa*
Rita Márcia Vaz de Mello**
João Assis Rodrigues***

WORK-LINKED EDUCATIONAL PRACTICES

*Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Santa Teresa.

**Professora da Universidade Federal de Viçosa.

***Professor da Universidade Federal do Espírito Santo.

RESUMO: Este artigo reúne informações da literatura sobre práticas pedagógicas no projeto educativo da formação por alternância, cuja perspectiva está em compreender limites e possibilidades desta formação quanto à elaboração e reelaboração de conhecimentos, num processo de aprendizagem efetivamente significativo. São abordados referenciais; que caminhos vêm sendo percorridos na concepção e organização das práticas para a educação do campo, especificamente em instituições escolares que têm como um dos postulados a formação por alternância. A busca de respostas aos desafios latentes nesta formação toma forma na medida em que vem sendo cada vez mais reconhecida pelos Movimentos Sociais do Campo como um projeto educativo para os jovens do campo. Nota-se que são poucos os estudos que trazem a abordagem das práticas pedagógicas dentro dos projetos educativos da alternância.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas; Formação por alternância.

ABSTRACT: *This article gathers information on literature about pedagogical practices in educational project of work-linked training, whose perspective is to understand limits and possibilities from this training regarding knowledge elaboration and reworking, in a learning process effectively significant. References are approached; that paths have been covered in the conception and organization of practices to field education, specifically in educational institutions that have one of the postulates to work-linked training. The search for solutions for latent challenges in this training takes shape once it has been more recognized by Social Movements in the Country as an educational project to young people from the countryside. We notice that few are the studies which deal with pedagogical practices in work-linked educational projects.*

KEYWORDS: *Pedagogical practices, work-linked training.*

INTRODUÇÃO

A “Pedagogia da Alternância” ou “Formação por Alternância” tem sido um dos caminhos trilhados na dinâmica de consolidação da educação do campo, sendo instituída pelos Movimentos Sociais que primam pelo reconhecimento dos direitos de crianças, jovens e adultos que vivem e trabalham no campo, numa dinâmica que envolve de fato os protagonistas desta educação - educadores e educandos do campo. Além das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), a alternância tem se destacado em outros espaços escolares ou não de formação-educação, demonstrando um processo de expansão significativo na educação brasileira. Silva (2012) afirma que no âmbito do movimento da educação do campo, nas diversas regiões brasileiras, tem ganhado visibilidade um conjunto de experiências educativas que buscam afirmar princípios, concepções e práticas de uma educação do campo fundada na alternância. Como exemplos, Escolas de Assentamento, de Acampamento e Escolas Itinerantes do Movimento Sem Terra; Escolas dos Reassentamentos do Movimento dos Atingidos por Barragens; experiências educativas do Serviço de Tecnologias Alternativas e do Movimento de Organização Comunitária.

Neste contexto histórico, a alternância não se desenvolve por acaso. Apropriada dentro de um jogo de forças cria espaços de luta diante da disseminação de um modelo de produção agrícola gestado em países como Estados Unidos e vários países europeus, com promessas de acabar com a pobreza e a fome no mundo. Esse discurso falacioso, difundido pelas grandes potências internacionais e apoiado por uma elite nacional, produziu graves mazelas – econômicas, políticas e sociais – gerando enorme desigualdade não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, desenhando um cenário rural e urbano nada positivo para as camadas sociais que lutam contra os males de um capitalismo globalizante, excludente e predatório. A busca de mais educação, desenvolvimento e justiça social ocorre em compasso com a organização e luta pela conquista de um lugar digno, justo e igual na sociedade. Evidencia-se, assim, por meio das organizações dos movimentos sociais do campo, o desenvolvimento de estratégias próprias de superação dos problemas desta realidade, entre elas, alternativas educativas, como o projeto pedagógico da formação por alternância.

A formação por alternância, considerada uma proposta que procura estabelecer relações de interação entre os sujeitos nela envolvidos - escola, famílias, alunos e comunidade - tem como princípio a valorização do conhecimento do aluno como elemento fundante no processo de aprendizagem, implicando em um projeto socioeducativo que busca envolver a participação de todos os sujeitos e segmentos da comunidade onde a escola está inserida. Uma proposta pedagógica que atenda a esses pressupostos supracitados tem como desafio dinamizar práticas pedagógicas em uma articulação que envolva colaboração, diálogo e problematização na perspectiva de promover interações com os universos culturais dos diferentes sujeitos presentes, fortalecendo o pensamento crítico e autônomo. A preocupação centra-se, então, no delineamento dessas práticas, referenciando-as como práticas que venham ultrapassar limites das práticas pedagógicas conservadoras e tradicionais. Souza (2013. p. 2), ao estudar as práticas pedagógicas em experiências desenvolvidas no contexto da educação do campo, coloca essa temática sob a seguinte ótica:

É importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o “educativo”.

Como prática social, aborda a complexidade em que as diversidades se entrecruzam. Promover um diálogo autêntico nessa pluralidade é compreender quem são os sujeitos envolvidos no processo educativo, como pensam, agem, sentem e se desenvolvem, possibilitando outros arranjos na reorientação de práticas para além da sistematização e da intencionalidade como algo dado ou previsto. A prática pedagógica em alternância implica uma prática social politicamente comprometida com a mudança, uma vez que exige consciência de interação e comunicação e orienta-se para a constituição de sujeitos conscientes e atuantes na sociedade. Esta possibilidade pedagógica estabelece a necessidade de um currículo em movimento, que sai do prescrito para o emergente.

Teixeira et al. (2008) ao mapearem as produções acadêmicas sobre “Pedagogia da Alternância” revelaram a necessidade de pesquisas sobre as práticas pedagógicas em instituições escolares cujo um dos princípios pedagógicos é a alternância. Considerando a especificidade das práticas nesta

pedagogia, há um silenciamento sobre o que é concebido e realizado na formação dos jovens do campo, diante das perspectivas teórico-metodológicas que orientam a ação pedagógica dos monitores que estruturam estas práticas.

Dado a realidade brasileira no contexto do espaço agrário em suas inúmeras disputas entre modelos de desenvolvimento, é válido ressaltar a relevância social da alternância na materialização da educação. Numa dinâmica que estabelece o diálogo entre os diferentes atores envolvidos em seu projeto educativo, a alternância tem relevância significativa por ter em sua proposta pedagógica a perspectiva da educação vinculada ao desenvolvimento dos sujeitos do campo, primando em seu debate por questões ligadas à vida, à cultura, à política, ao trabalho e à cidadania.

METODOLOGIA

Metodologicamente, o texto em exposição retrata um fragmento da pesquisa de mestrado que se centrou no estudo das concepções e organização das práticas pedagógicas em uma escola onde o trabalho educativo de formação dos sujeitos ancora-se nos princípios pedagógicos e metodológicos da Pedagogia da Alternância, temática esta, foco da pesquisa consolidada. Cumpre assinalar num primeiro momento a realização da pesquisa teórica exploratória, estruturando o estado da arte com levantamento e análise das produções acadêmicas, cujo objetivo foi verificar obras com abordagem sobre o objeto de pesquisa, constituindo-se a base teórica que norteou a realização do estudo. Os elementos teóricos apresentados permitiram o debate, a elaboração e expressão dos conceitos aqui apresentados.

A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA: UM PROJETO EDUCATIVO EM MOVIMENTO

A educação/formação por alternância, também denominada “Pedagogia da Alternância”, para além das EFAs e CFRs, tem destaque em várias iniciativas da educação popular no campo, as quais buscam vivenciá-la como proposta pedagógica e metodológica que se apropria e parte das necessidades de formação e escolarização dos adolescentes, jovens e adultos, principalmente os trabalhadores situados nos mais diversos agrupamentos e, ou, movimentos sociais do campo (CORDEIRO *et al.*, 2011).

No Brasil, segundo Rodrigues (2008), a experiência de formação teve início no final da década de 1960 no Espírito Santo (ES), denominada Escola Família Agrícola (EFA), influenciada indiretamente pelas experiências francesas trazidas por missionários italianos, os quais, por sua vez, procuraram adaptar a experiência francesa ao contexto italiano e, em seguida, a trouxeram para o Brasil. A partir das primeiras experiências e ao longo dos anos 1980 e 1990, deu-se a expansão do ensino em alternância.

O ensino em alternância no ES deu origem a um conjunto de experiências educativas em expansão pelo Brasil dentro da chamada “Pedagogia da Alternância”, sob diferentes denominações e em diferentes instituições. [...] Atualmente, no ES, encontra-se a maior concentração de estabelecimentos de formação em alternância do Brasil, onde a fonte de origem, a expansão e a diferenciação formam um contexto particular no qual as características se assemelham e se diferenciam ao mesmo tempo (RODRIGUES, 2008, p. 22-23).

Com origem no sudoeste da França, a formação por alternância, inicia sua trajetória sem a pretensão de tornar-se um modelo, e sim, antes de tudo, um modo espontâneo e ousado para a época, de apropriar-se coletivamente, do conhecimento. Essas experiências educativas por alternância vêm desde então, fazendo história. Verificando a narrativa postulada por Teixeira et al. (2008, p. 229) vale mencionar:

Um pequeno grupo de agricultores franceses insatisfeitos com o sistema educacional de seu país iniciou em 1935 um movimento que culminou no surgimento da Pedagogia da Alternância. Esse grupo enfatizava a necessidade de uma educação escolar que atendesse às particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região. No ensino organizado por esses agricultores, com o auxílio de um padre católico, alternavam-se tempos em que os jovens permaneciam na escola – que naquele primeiro momento consistia em espaço cedido pela própria paróquia – com tempos em que estes ficavam na propriedade familiar. No tempo na escola, o ensino era coordenado por um técnico agrícola; no tempo na família, os pais se responsabilizavam pelo acompanhamento das atividades dos filhos. A ideia básica era conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família.

Com o passar de alguns anos, aquela iniciativa espontânea tornou-se um movimento educativo camponês em expansão pela França e também por outras regiões da Europa e outros continentes. Segundo Ribeiro (2008, p. 31), a Itália destaca-se como país que primeiro implementou o modelo:

Com o mesmo método, o da alternância dos tempos e espaços de instrução e trabalho, mas encontrando, dessa vez, o apoio do poder público municipal, é criado na Itália, no início dos anos de 1960, as EFAs. Esse apoio resultou em algumas facilidades para a implementação das experiências que contavam com professores da rede pública, porém estes, por não estarem diretamente ligados à construção da proposta pedagógica, eram menos motivados e envolvidos com as Escolas Famílias Agrícolas do que os monitores das CFRs.

Essa autora acrescenta ainda que a experiência italiana, diferentemente da francesa, encontrou apoio político (NOSELLA, 1977 apud RIBEIRO, 2008).

Rodrigues (2008) esclarece que no Brasil, as primeiras EFAs no ES foram inspiradas diretamente na experiência italiana da Scuola della Famiglia Rurale (SFR) e, indiretamente, nas MFRs francesas, que tinham desenvolvido uma fórmula original de educação em alternância pelo e para os camponeses. Ribeiro (2008) acrescenta que no ES, as EFAs foram criadas por iniciativa do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com apoio institucional e político de organizações ligadas à Igreja Católica e de uma ONG criada nos anos 1960 na Itália, com finalidade de apoio financeiro ao MEPES. A expansão das EFAs no Brasil está marcada pela presença de lideranças religiosas, “[...] na maioria dos casos, a iniciativa se deu por meio da pastoral social das igrejas, sobretudo das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ligadas à Igreja Católica” (BEGNAMI, 2004, p. 8 apud RIBEIRO, 2008, p. 32).

Posteriormente, sem nenhuma relação com as EFAs, nos anos 1980, no Nordeste brasileiro, foram criadas as CFRs, iniciativa diretamente ligada a interesses franceses de expansão de suas experiências de formação por alternância. Primeiramente, criou-se a CFR de Arapiraca, Alagoas; inicialmente, o movimento não logrou êxito. Em 1987, foi criada uma CFR no Paraná, município de Barracão, e, em 1991, no município de Quilombo, Santa Catarina. Estas iniciativas tornaram-se marco na expansão das CFRs no Sul do Brasil. Embora a primeira tenha sido implantada no Nordeste, é na Região Sul, que se consolidou o movimento das CFRs, coordenadas pela Associação Regional das

Casas Familiares Rurais da Região Sul (ARCAFAR-Sul) (RIBEIRO, 2008, p. 32).

No Brasil, durante 20 anos, as experiências das EFAs e CFRs aconteciam de forma isolada, sem diálogo. Em 2005, por ocasião do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, teve início uma articulação do conjunto dessas experiências de alternância, que culminou na constituição da rede nacional dos Centros Familiares de Formação por Alternância, denominada CEFFAs (QUEIRÓZ; SILVA, 2007).

Atualmente, a educação/formação por alternância desenvolvida nos CEFFAs encontra-se em quase todos os Estados brasileiros, em diversas instituições escolares, com formas e denominações diferenciadas, considerando as regiões e princípios culturais presentes nos contextos de inserção, uma expansão gradativa, sobretudo no meio rural brasileiro, tendo como um dos pressupostos pedagógicos a formação integral do jovem do campo. Segundo Gimonet (2007), este sujeito do campo, ao tornar-se estudante na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância, caracteriza-se também como sujeito alternante. Ou seja, pertencente e envolvido no movimento alternado da Pedagogia da Alternância, caracteriza-se como sujeito que, nas experiências, na complexidade das relações e situações amplia possibilidades de aprendizagem a partir do movimento metodológico da alternância. No processo dinâmico, dialógico e participativo, essa pedagogia possibilita o empoderamento do sujeito do campo através da aprendizagem como experiência (LARROSA, 2011) e vivência de e no mundo.

Silva (2003), em seus estudos, afirma que há uma diversidade de experiências educativas em alternância sendo assumida nas últimas décadas por vários programas educacionais. Rodrigues (2008, p. 190) corrobora Silva (2003) alertando contra a suposta existência de um modelo de alternância, ao declarar que:

Não existe uma pedagogia da alternância em forma de modelo ou tipo ideal. Pensamos que não existem *a priori* modelos pedagógicos no campo da alternância. Com efeito, é o desenvolvimento da alternância que primeiro os faz existir. A eficácia e a importância de uma iniciativa educativa em alternância pertencem aos protagonistas locais. Por isso não existem modelos universais e eficazes de alternância. As formas educativas são objeto de constante reapropriação crítica e construção histórica em cada cultura.

Begnami (2004, *apud* Cordeiro *et al.*, 2011) enfatiza que o conceito de alternância vem sendo definido, entre muitos autores, como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos. A formação inclui e transcende o espaço escolar, onde os sujeitos precisam ser envolvidos como protagonista, apropriando-se individual e coletivamente do seu processo de formação. Queiroz e Silva (2007, p. 3) acrescentam que:

A despeito das especificidades, diferenças e divergências, os Centros Educativos têm na alternância o princípio fundamental e norteador de seus projetos educativos. Tal princípio implica um processo de formação do jovem agricultor que combina e articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba preparação para a vida associativa e comunitária. A ênfase na formação integral do jovem, a participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento local, são princípios que, articulados à alternância, sustentam o projeto pedagógico desta formação.

Esta formação traz em sua proposta pedagógica dois momentos distintos, mas que devem interagir: o tempo escolar e o tempo familiar na comunidade. Concordando com Queiroz e Silva (2007, p. 1), Nascimento (2004) comenta que:

Alternância significa processo aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro, o espaço familiar e comunidade de origem (realidade); o segundo, a escola onde o educando partilha seus diversos saberes com os outros atores, refletindo-os em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se à família e comunidade, a fim de continuar a práxis (prática + teoria), seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais.

No vai e vem da formação alternando diferentes tempos, fazeres e lugares, constata-se no Brasil, segundo Silva (2007) e Rodrigues (2008), que essa formação vem sendo assumida por uma diversidade de experiências que

vão se concretizando em diferentes instituições, com diferentes modos de funcionamento, terminologias e finalidades, considerando contextos e espaços pedagógicos em que vão se consolidando. Para Silva (2003, p. 243) o que se torna significativo neste processo educacional é a adequação da alternância às condições de vida e de trabalho da população do campo:

As diferentes finalidades atribuídas à alternância, seja como estratégia de inclusão escolar no meio rural, cuja ênfase é permanência do aluno na atividade familiar produtiva, seja como estratégia de qualificação profissional do jovem agricultor, cuja ênfase é o subsídio técnico à agricultura familiar, revelam um aspecto comum: a valorização das experiências de alternância enquanto uma escola e uma educação vinculada às condições de vida, interesses, necessidades e desafios enfrentados pela população do campo.

A formação por alternância percorre um caminho pedagógico onde se devem consolidar como princípios norteadores quatro elementos. Chamados por Gimonet (2007) de “pilares” da formação constituem a marca identitária dos CEFFAs por estarem presentes desde as origens dessas instituições: **alternância** como estratégia de formação, **associação** das famílias e corresponsáveis, **formação integral** do educando e o **desenvolvimento do meio**. Para o autor, a formação se concretiza quando as ações pedagógicas são fundamentadas na articulação entre esses elementos. Gimonet (2007) destaca que esta estrutura requer práticas que possibilitem a consolidação das diversas relações sociais postas por cada um desses “pilares”. As relações são muito mais amplas do que aquelas convencionais de aluno-professor. Educandos, monitores, pais, mestres de estágios, ex-alunos e membros da associação vão formando momentos de interação e parcerias, viabilizando não somente o funcionamento das escolas, como também a aplicação dos princípios pedagógicos dessa dinâmica de educação. Este autor define a alternância como “rede complexa de relações” (GIMONET, 2007, p. 81). Na dinâmica pedagógica desta formação podemos considerar a premissa que um instrumento defasado compromete os outros.

AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ALTERNÂNCIA

A educação escolar tem sido reconhecida como um dos principais espaços sociais e de difusão do saber. É constituída por uma grande diversidade e complexidade de experiências vivenciais evidenciadas nas relações de ensino

e aprendizagem que constituem esse espaço. A sala de aula, tomada como seu principal espaço, constitui-se em um ambiente de cunho heterogêneo; portanto, *locus* de conflitos e incertezas; contudo, é neste contexto que se concretiza o trabalho docente, consolidando-se na organização das práticas pedagógicas.

A instituição escolar hegemonicamente conhecida é, todavia, um espaço de limites. A sala de aula, dimensionada como o espaço nobre, não é tudo. A prática pedagógica em alternância coloca em cena outros espaços sociais que, junto com a sala de aula, trazem um novo significado ao trabalho pedagógico. Há outros saberes e também outras aprendizagens fora da escola. É necessário transformar o espaço pedagógico tradicionalmente difundido. A sala de aula precisa ser concebida como *locus* de consumação histórica, de reunião e de diálogo crítico que possibilita a efetivação de conhecimentos formalizados pelos sujeitos em formação.

Deste modo, para a formação dos jovens, há de se pensar em práticas que, segundo Ribeiro (2008), contemplem uma base teórica de sustentação de concepções de formação por alternância, as quais venham colocar em foco a pessoa do aluno e a sua participação nos espaços de aula, conferindo-lhe o papel central no processo de aprendizagem. A autora acrescenta a preocupação quanto ao desenvolvimento da formação do jovem no campo, reportando-se a essa formação no sentido de possibilitar que os jovens tenham uma atuação como cidadãos ativos, intervindo em sua comunidade, por meio de uma compreensão mais específica das possibilidades de participação social e das contribuições para o desenvolvimento local e regional.

Na proposta de educação de escolas de alternância, compreende-se que há elementos fundamentais para a estruturação das práticas, denominados instrumentos metodológicos – Plano de Formação (PF), Plano de Estudo (PE), Socialização da Pesquisa ou colocação em comum do PE, Visitas às Famílias, Caderno da Realidade (caderno da vida), Viagem de Estudo – que orientam a integração entre a família e a escola e desta com a comunidade e o meio socioproductivo no processo de aprendizagem dos educandos. Jesus (2011) destaca os instrumentos pedagógicos que norteiam o processo de formação por alternância, ressaltando a importância deles no sentido de efetivar as atividades nos diferentes espaços: familiar, comunitário, profissional, escolar, espaços estes em que, a reflexão, questionamentos, análises, sínteses, aprofundamentos e problematizações se tornam essenciais, ampliando os contornos formativos

dos alternantes, e permitindo que o processo educativo se consolide por meio das contradições e diálogos, lutas e conquistas.

Silva (2011), em sua pesquisa, define que estes instrumentos são dispositivos de ação que possibilitam a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de formação por alternância por meio do diálogo e nas interações que acontecem no desenrolar das práticas pedagógicas.

Jesus (2011), Silva (2011) e Costa (2012) consideram os instrumentos metodológicos como elementos que permitem a partilha, a elaboração e reelaboração dos conhecimentos advindos do mundo experiencial (família/comunidade/trabalho) para a escola, que, como instituição educativa e formativa, tem por objetivo a construção de uma reflexão sistematizada com os estudantes, os quais retornam para sua família/comunidade, aplicando, observando, interrogando, refletindo e reelaborando, em um processo crítico e contínuo de busca, construção, experimentação de conhecimentos, tecnologias, atitudes, etc., que enriquecem, trazem o novo e fazem mudar a realidade.

Destacando o PF, Gimonet (2007 apud JESUS, 2011, p. 70) esclarece que:

A formação alternada supõe “dois programas” de formação: o da vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experienciais; e o segundo, conteúdos formais e acadêmicos. Cada um desses “programas” possui sua própria lógica. O PF tem como objetivo reunir numa terceira lógica as duas lógicas complementares, mas muitas vezes contraditórias, que são a da vida e a dos programas escolares.

Tendo o papel de orientar toda a dinâmica pedagógica da formação, o PF é mais que um programa nos CEFFAs; constitui a trama dessa organização, devendo estruturar-se como fruto de um trabalho que integra pais, alunos, monitores e orientadores de estágio. É singular a cada centro, respeitando as peculiaridades dos contextos político, econômico, social, cultural e profissional de inserção dos alternantes (JESUS, 2011). Outro instrumento pedagógico é o PE.

O PE é um instrumento fundamental na Pedagogia da Alternância. Através dele se dá a integração da vida do aluno e da comunidade com

a EFA, criando-se assim, no aluno, o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica. O PE, na verdade é uma pesquisa que parte de um tema gerador, e que o aluno, o alternante, leva para desenvolver durante a sessão que passa em casa. Para isso, o diálogo entre o aluno, os monitores e a família constitui a base desse instrumento (ZAMBERLAM apud ARAÚJO, 2007, p. 48).

Compreendidos como instrumentos que dão suporte ao PE, estão o “Caderno de Realidade”, que acumula o registro de conhecimentos sobre a realidade e nasce da necessidade de sistematizar a pesquisa; nele, o jovem registra todas as suas reflexões e estudos aprofundados; e as “Visitas e as Viagens de Estudo”, que têm por finalidade levar o aluno a observar na prática, em ambiente externo diferenciado daquele em que vive, seja no campo agrícola ou social, visam ao conhecimento de novas realidades e de novas técnicas, confrontando realidades diferentes da sua e realizando intercâmbio com outras comunidades (Projeto Político Pedagógico das Escolas do MEPES, 2013).

A interação destes instrumentos deve resultar na organização e construção de práticas onde os espaços de aprendizagem passam a ser considerados locais que privilegiam a reflexão, problematizando e permitindo o aprofundamento dos questionamentos oriundos da realidade, colhidos pelos jovens junto à família e à comunidade, onde os sujeitos alternantes inserem-se como pesquisadores e percorrem um caminho que os possibilitam a elaboração ou reelaboração dos conhecimentos científicos, havendo uma ruptura com os conhecimentos principiantes, caminhando para a aquisição dos necessários conhecimentos científicos, contribuindo para a formação e incorporação do pensamento científico no processo de aprendizagem em que educandos e educadores devem estar envolvidos.

Este histórico pedagógico suscita inquietude, no sentido de trazer à tona a discussão sobre a organização e estruturação das práticas pedagógicas dos monitores nas EFAs, questionando sobre que práticas são demandadas para essa formação. Uma compreensão inicial pode ser encontrada em Veiga (1999, p. 16), quando afirma que a prática pedagógica deve ser “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”.

Compreender a prática pedagógica como uma dimensão da prática social implica buscar entender como essas práticas são organizadas, como

os sujeitos vão interagindo e, nessa interação, com se dão as relações entre a instituição escolar/fatores sociopolíticos culturais que interferem no cotidiano da aula nas instituições escolares.

O estudante que abordamos no contexto do campo, Fernandes (2006) e Caldart (2009) se coadunam com a ideia de Educação do Campo entendendo a necessidade da relação, da identificação e da valorização do campo no contexto da educação e da escola, sendo este um espaço de vivências e relações específicas para a formação desse estudante. Ou seja, a educação do campo pode proporcionar a este sujeito (do campo) uma formação que lhe garanta a possibilidade de atuação em permanente busca de autonomia e de desenvolvimento para si, sua família, comunidade e região, na perspectiva de uma agricultura familiar.

Sedimentada no processo de formação por alternância, a Educação do Campo demanda organização de práticas pedagógicas que considerem as peculiaridades das escolas e seus locais de inserção. São tempos escolares diferenciados, localização geográfica e interferência de aspectos sociopolíticos culturais, os quais requerem do projeto educativo pressupostos que contemplem uma organização pedagógica na perspectiva de uma educação realmente focada na formação dos sujeitos presentes nesses contextos escolares. Esses aspectos são fundamentais na consolidação das práticas pedagógicas no cotidiano das instituições escolares inseridas neste contexto, garantindo uma ação pedagógica que possa retratar de forma concreta as práticas docentes em uma dimensão social. “Trata-se de uma prática pedagógica baseada numa busca constante da problematização da realidade e processos de produção de sujeitos comprometidos com a transformação de si mesmo e do seu meio social” (RODRIGUES, 2008, p. 161-162).

No que concerne à formação por alternância, Costa (2012) faz referência aos pilares e aos instrumentos pedagógicos para dizer que a prática pedagógica deve estar vinculada ao PF, mas enfatiza que ela deve ser construída no dia a dia, da forma mais ampla e participativa possível.

Ao analisar a prática pedagógica enfocando especificamente a sala de aula, é preciso considerar que ela ocorre em um contexto imbuído de multiplicidade, de complexidade e de pluralidade. Sob este ponto de vista, encontra-se em Gauthier (1998), o fundamento de que ela exige, além dos

recursos da inteligência, os saberes do confronto contingencial, que se mobilizam nas relações e interações dos espaços de aula, intercedidos com ética e, conseqüentemente, expressos com prudência e critérios. Essa compreensão, no contexto das práticas em alternância, é desafiadora, visto que o educador da alternância circunscreve sua prática educativa e formativa em um espaço ainda maior, que inclui e ultrapassa a sala de aula, a escola e vai ao contexto social. A prática pedagógica dos CEFFAs é antes de tudo uma sociopedagogia (GIMONET, 2007).

Para estruturar uma prática pedagógica, faz-se necessário ao educador o domínio de saberes pedagógicos. No contexto educativo da alternância, ele deve conhecer e saber lidar com os instrumentos didático-pedagógicos, conhecer estratégias metodológicas personalizadas e coletivas de ensino-aprendizagem, para poder fazer comparações, ajudar a sistematizar, pesquisar novos temas, efetuar e recomendar novos estudos, formalizar e organizar em uma dada seqüência epistemológica os conhecimentos a serem trabalhados. A prática pedagógica precisa de fundamentação teórica, de reflexão sobre a ação do ensinar e do aprender, sobre o conhecimento a ser produzido. Para Saviani (2005, p. 13), “[...] a prática pedagógica é o ato de gerar, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Cabe aos monitores reconhecerem-se no papel de mediadores do processo de aprendizagem e considerarem que sua prática na sala de aula, na escola e fora dela, tem papel fundamental no desenvolvimento do educando, podendo ser eles potencializadores de crescimento, de desenvolvimento, ou de opressão junto aos educandos. Segundo Gadotti (2000), os professores são mediadores do conhecimento, em uma visão emancipadora, pois não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, como também formam pessoas.

Veiga (1996, p. 79) afirma que:

O ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo complexo que sofre influência de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, afetivos e estéticos.

A autora deixa clara a necessidade de que os monitores, ao organizarem suas práticas, precisam ter a compreensão da complexidade do processo de aprendizagem, devendo as práticas pedagógicas fundamentadas na assimilação passiva ser superadas pelas relações e interações intensas e críticas entre o educando e os conhecimentos, por meio de uma atuação mediadora do educador/professor, progredindo gradativamente para significativas experiências de aprendizagem.

Sob essa ótica, os CEFFAs, em seu processo de aprendizagem, devem considerar o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos sujeitos do campo, reconhecendo e dando legitimidade aos saberes dos educandos, os quais são estabelecidos nas experiências de vida, cuja intensidade e diversidade apontam os desafios que os educadores têm enfrentado atualmente quanto à articulação entre os espaços de aprendizagem, a comunidade e os aspectos sociopolíticos culturais que se inter-relacionam nessa articulação, no âmbito da estruturação de práticas pedagógicas.

Silva (2003), ao estudar as experiências brasileiras de formação por alternância nas EFAs e nos CFRs, evidencia, por meio das representações sociais dos monitores, a valorização da realidade vivida pelo aluno como princípio orientador da prática pedagógica e dos conteúdos da formação, cuja finalidade é a intervenção e melhoria da realidade vivida pelos alunos. O princípio da realidade e o da funcionalidade do conteúdo da formação são dois elementos que singularizam o processo de escolarização. No entanto, essa autora destaca que os monitores, ao se posicionarem diante do novo, representam um modelo ideal, o qual reconhecem suas limitações e dificuldades na implementação de uma prática pedagógica direcionada para o desenvolvimento e a mudança em suas concepções.

No universo da formação por alternância nos CEFFAs, Rodrigues (2008) em seus estudos sobre essa formação, argumenta que há um campo de empiria e muitas interrogações sobre os pressupostos, os fundamentos, as metodologias e as diversidades de práticas pedagógicas que são instituídos no trabalho docente dos monitores. Portanto, há um campo de pesquisa promissor e instigante a ser trilhado.

Com um arcabouço que envolve metodologias, instrumentos pedagógicos que se orquestram, princípio formativo, pilares, um currículo de fato integrador, a alternância enquanto caminho para a formação dos sujeitos

do campo, não pode intimidar-se diante da afirmação de que sua prática deve ser ancorada em ações políticas. No entanto, há desafios diante desse projeto educacional ao enfrentar práticas homogeneizadoras, desconhecimento por parte dos responsáveis pela organização das políticas públicas de suas especificidades, ausência de diálogo, que acenam para um retrocesso na concepção e estruturação de práticas pedagógicas que possibilitem articular uma aprendizagem politicamente coerente com os fins educativos da formação por alternância. Neste espaço formativo a **ação dialógica** está como um dos principais eixos orientadores da prática, no entanto, salientamos quanto ao desafio para o trabalho docente ao experienciar atividades desta natureza, cujos princípios educacionais abrangem um currículo integrador que venha conceber conhecimentos para a intervenção na realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação por alternância como proposta educativa que possibilita uma educação contextualizada, tendo como lógica a valorização do concreto, da realidade, requer um processo pedagógico de aprendizagem que contemple a organização de práticas pedagógicas e educativas coerentes e significativas, que possam reafirmar a identidade cultural dos sujeitos do campo. Essa perspectiva reforça a importância da prática pedagógica repensada, crítica, que se coloque em integração à vida social, clara e obstinada em seus objetivos, e que tenha como ponto de partida as necessidades e os problemas dos sujeitos inseridos no processo educativo, em uma articulação entre os conteúdos a serem aprendidos e a prática social.

No contexto da formação por alternância confirma-se também o desafio que há anos está em discussão no campo educacional: a consolidação de espaços de aula que se concretizem em forma de elaboração e reelaboração de conhecimentos que sejam realmente significativos para as sociedades que ali habitam.

Especificamente, cabe dizer que no âmbito da educação do campo, nas experiências pedagógicas de formação por alternância, as contribuições teóricas evidenciam a necessidade de aprofundar a compreensão de quais conhecimentos científicos os professores dominam e quais são necessários para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora, em que os conhecimentos adquiridos possam ser efetivamente significativos para os sujeitos que deles se apropriarem.

Nesta direção, torna-se essencial alargar a discussão sobre a prática pedagógica diante do projeto educativo de formação por alternância, quando este vem ampliando-se cada vez mais nos espaços escolares brasileiros e em diferentes contextos educacionais, dando visibilidade às fragilidades no tocante a este projeto quando, visualizamos esta formação em escolas de educação profissional, no que tange à formação de educadores, quanto à apropriação de um currículo integrador, quanto a recursos didáticos e de infraestrutura, e ainda com maior impacto quando se aborda a apropriação dos princípios metodológicos e filosóficos próprios desse projeto educativo.

Apreende-se após esta leitura que a formação por alternância e o avanço nos aspectos abordados inclui problematização e dialogicidade envolvendo todos os atores deste processo como elementos fundantes no sentido de ampliar e promover ações conjuntas que venham a refletir na estruturação de práticas que realmente provoquem uma intervenção concreta nos espaços de vivência dos alternantes. Nessa perspectiva, podemos entender a alternância como um projeto pedagógico cujos atores estão em constante movimento em diversas frentes e realidades desenvolvendo seu papel educativo diante das lutas pela sobrevivência, por melhores condições nos espaços da produção na agricultura, pela inserção dos sujeitos do campo nos processos históricos socializadores, sujeitos estes pedagógicos em processo de aprendizado e formação.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, v. 1, n. 2, 2006.

CALDART, R. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Vozes: Petrópolis/RJ, 2009.

CORDEIRO, G. N. K.; HAJE, S. M.; REIS, N. da S. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

COSTA, J. P. R. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da Região do Vale do Rio Pardo a**

partir da Pedagogia da Alternância. 2013. 226 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, 2013. Disponível em: <<http://btd.unisc.br/Dissertacoes/JoaoPauloCosta.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. **A pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIMONET, J. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR, 2007.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

LAROSSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011.

JESUS, J. N. de. A Pedagogia da Alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 14, n. 18, p. 7-20, jan./jun. 2011.

MEPES. **PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO**, 2013.

NASCIMENTO, C. G. Escola Família Agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural. **Revista da UFG**, v. 7, n. 1, jun. 2004.

QUEIROZ, J. B. P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**: ensino médio e educação profissional. 2004. 210 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

QUEIROZ, J. B. P. de; SILVA, L. H. da. Formação em Alternância e desenvolvimento rural no Brasil: as contribuições das Escolas Famílias Agrícolas. In: Congresso de Estudos Rurais, 3., Faro. **Actas...** Faro, Universidade do Algarve, 1-3 nov. 2007 – SPER/UAlg, 2008, CD-ROM. Disponível em:

<http://www.sper.pt/IIICER/Comunicacoes/JBQueirozLHelena_com.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, USP, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

_____. Contradições na relação trabalho-educação do campo: a pedagogia da alternância. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 2, maio/ago. 2008.

RODRIGUES, J. A. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância**. 2008. 213 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. Disponível em: <<http://www.ppge.ufes.br/teses/2008/JO%C3O%20ASSIS%20RODRIGUES.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, C. **Pedagogia da Alternância: um estudo do gênero Caderno da Realidade com foco na retextualização**. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <http://www.uft.edu.br/pgletras/arquivos/pedagogia_da_altern%C3%A2ncia_um_estudo_do_genero_caderno_da_realidade_com_foco_na_retextualizacao_-_cicero_-_2011.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2013.

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

_____. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: a alternância pedagógica em foco. In: DALBEN, A. (Org.). **Coleção didática e prática de ensino**. [S.l.]: Autêntica. 2010, p. 425-440.

_____. Educação Rural em Minas Gerais: origens, concepções e trajetória da Pedagogia da Alternância e das Escolas Família Agrícola. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 2012.

SOUZA, M. A. de. Práticas pedagógicas: conceitos, características e inquietações.

In: Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola, 2005. **Anais...** Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2013.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARIT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

Submetido em 11/04/2014

Aprovado em: 17/11/2014