



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Experiências em Educação do Campo: perspectivas e práticas pedagógicas
Sinop, v. 7, n. 3 (20. ed.), p. 1484-1505, ago./dez. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A PRÁTICA INTER E TRANSDISCIPLINAR EM ESCOLAS DO CAMPO

Maria José de Pinho

Universidade Federal do Tocantins, Palmas/TO - Brasil

Elzimar Pereira Nascimento

Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO - Brasil

RESUMO

Este artigo imprime uma reflexão sobre a proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância desenvolvida em Escolas Famílias Agrícolas-EFAs e Centro de Formação Familiar por Alternância (CEFFAs), na perspectiva do paradigma da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Intenciona mostrar, por revisão bibliográfica, um processo de ensinar e aprender no qual possibilita a permanência do aluno na escola em consonância com o meio em que vive. Assim, destacamos o plano de estudos, interlocutor entre educação formal e educação informal, como elemento fundante da relação interseccional entre tempo escola e tempo comunidade, no sentido de valorizar aspectos culturais das pessoas residentes no campo.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem. Pedagogia da Alternância. Escola do Campo.

1 INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais e outras entidades não governamentais, como o Movimento dos trabalhadores Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) vem exigindo uma legislação mais robusta e propostas pedagógicas efetivas e consonante com a realidade das pessoas que moram no campo. Historicamente a

luta dessas entidades representativas dos trabalhadores do campo, tem avançado no sentido de promover e elevar o nível de escolarização e formação técnica da população camponesa (NASCIMENTO, 2000). A partir de 1998 há um aumento significativo de garantias no que tange às reivindicações de cunho legal e pedagógico. Este novo formato de educação para a zona rural está pautado nas reivindicações articuladas nas I e II Conferência Nacional de Educação do Campo (1998 e 2004), e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE N° 01/2002).

No documento das Diretrizes Operacionais, Brasil (2002), concebe-se uma educação do campo interventora numa realidade, como instrumento de participação política estabelecida na coletividade, com princípios de valorização do trabalho com a terra e da cultura local. Entende-se que a educação do campo, a exemplo da Pedagogia da Alternância, pode e deve responder a uma prática pedagógica dialógica na qual os educadores exerçam o papel de interlocutores entre os múltiplos conhecimentos escolares e vida dos alunos (NASCIMENTO, 2000).

Nesse sentido, a reflexão proposta aqui, resultado de um estudo teórico, sobre a Pedagogia da Alternância aborda o conhecimento do aluno na intersecção com o conhecimento escolar, tendo a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como eixo central dessa abordagem pedagógica.

Argumentamos que a proposta pedagógica da Pedagogia da alternância é interdisciplinar pelos aspectos característicos do Plano de Estudo que é a espinha dorsal dos conhecimentos socializados, pois a interdisciplinaridade estreita as oportunidades de diálogos profícuos e promove a ação criativa do professor pela troca de saberes, num modelo de prática pedagógica baseada em trocas e no respeito ao pensamento do outro. Numa prática pedagógica interdisciplinar despreziosa e modesta se valoriza a cultura do outro e revela enfrentamento das diferenças, dando liberdade aos filhos de camponeses para a reflexão, sobre problemáticas emergentes, tão necessária nos dias de hoje.

Organizamos o texto em dois momentos. No primeiro contextualizamos o paradigma da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e no segundo momento descrevemos a organização pedagógica da Pedagogia da Alternância, apontando características do paradigma apresentado.

2 NO ALICERCE DO PARADIGMA DA INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade se forma como um conceito no cerne de uma discussão paradigmática quando novas teorias questionam a fragmentação do conhecimento. Fazenda (2003). Para introduzir a discussão, faz-se necessário esclarecer a concepção de paradigma a ser abordada neste trabalho. Esse vocábulo, bastante empregado no meio acadêmico atualmente, recebeu grande destaque na obra **A Estrutura das Revoluções Científicas**, de Thomas Kuhn, um filósofo e historiador da ciência. O termo paradigma pode ser empregado numa concepção clássica (em Platão), estruturalista/linguística (em Saussure) ou numa concepção contemporânea a partir de Kuhn (MENEZES, 2003, p.27).

Segundo Kuhn (2009, p. 43), “[...] um paradigma é um modelo ou padrão aceito pela comunidade científica”. Ou seja, as orientações científicas para pesquisa ou ensino são baseadas em elementos ou teorias fornecidas por determinado paradigma. Apesar dos vários significados que possui, o autor toma o vocábulo paradigma em dois usos distintos: num sentido amplo, refere-se aos conjuntos assumidos por um grupo de cientistas, os quais configurariam uma “matriz disciplinar”. De um ponto de vista mais restrito, diz respeito a crenças e valores compartilhados por estudantes e pesquisadores no meio acadêmico.

Kuhn (2009, p. 72) também afirma que “[...] os paradigmas orientam as pesquisas, seja modelando-as diretamente, seja através de regras abstratas”. Isso mostra que os procedimentos e aplicações do paradigma são fundamentais ao fazer científico. De certo modo, representa uma espécie de doutrina a ser seguida por um grupo de cientistas, que estabelece os parâmetros a serem seguidos pela pesquisa, como as bases teóricas e os métodos.

Além disso, Moraes (2004, p. 31) diz também que Morin busca sistematizar uma concepção sobre paradigma visualizando além das propostas estabelecidas na linguística e na definição de Kuhn. Assim, “[...] um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres”. Nessa visão, é a ‘relação dominante’ que orientaria os rumos de todas as teorias e dos discursos controlados pelo paradigma.

A ideia de racionalidade que conduz a ciência moderna enquanto modelo que muitos autores também chamam de tradicional ou clássica, institui-se a partir do século XVI e foi desenvolvida nos séculos seguintes, principalmente nas áreas das ciências físicas e biológicas. Todavia, esse modelo de racionalidade só chega às ciências sociais no século XIX. De acordo com Santos (1995), pode-se afirmar que esse modelo global de racionalidade científica também representa um 'modelo totalitário', uma vez que nega o caráter racional às outras formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus métodos e princípios epistemológicos, como o senso comum e os estudos humanísticos (históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos). Para o autor, este seria um dos principais problemas que levaram a ruptura desse paradigma com os outros que o precederam.

Com o advento da ciência moderna no século XVII, as metodologias científicas propostas pelas epistemologias racionalistas e empiristas são responsáveis pela fragmentação do saber (SOMMERMAN, 2012, p. 22). Todavia, é importante ressaltar que até o final do século XVIII grandes pensadores como Newton, Pascal, Descartes e Leibniz ainda tinham uma formação universal, abrangendo matemática, geometria e teologia. O autor também afirma que

A partir do século XVII, além da fratura entre razão e fé, começa a ser gestada outra fratura, agora entre ciência e filosofia, o suscitou, no século XVIII, a separação e algumas universidades européias em Faculdade de Ciências e Faculdade de Letras, gerando a partir de então uma separação praticamente intransponível entre as ciências exatas (*quadrivium*) e ciências humanas (*trivium*), que até então tinham sido quase sempre complementares para a preparação de uma percepção de totalidade ou de felicidade. (SOMMERMAN, 2012, p. 23)

Já em meados do século XVIII, o Iluminismo, que era um movimento com bases no racionalismo, também defende a separação dos saberes segundo os objetos do conhecimento. Entretanto, ainda destaca a necessidade da existência de um diálogo entre as áreas do conhecimento. Em função dessas rupturas e da especialização crescente do trabalho na sociedade industrial, a educação e a pesquisa científicas serão instituídas no século XIX.

De acordo com Sommerman (2012, p. 23), o século XIX é marcado pelo estabelecimento de uma nova estrutura hierárquica das ciências, que é a fragmentação disciplinar. Com base numa epistemologia positivista e no

desenvolvimento da sociedade industrial, Augusto Comte é o grande responsável pela organização da nova estrutura das ciências em três vertentes: fundamentais (matemáticas, astronomia, física, química, biologia e sociologia); descritivas (zoologia, botânica, mineralogia, psicologia) e aplicadas (engenharia, agricultura e educação).

É importante lembrar também que até o início do século XX as disciplinas dialogavam entre si, uma vez que a divisão do saber era circular, como era feita ainda no século XIV (SOMMERMAN, 2012, p. 24). Embora fosse visível e crescente, foi somente na metade do século XX que a fragmentação do saber transformou-se numa hiperespecialização disciplinar, basicamente em função do crescimento exponencial do volume e da complexidade dos conhecimentos e também pela multiplicação e sofisticação das tecnologias.

Apesar disso, cada disciplina nasce e se organiza, primeiramente, ao redor de uma problemática, envolvendo uma série de questões ou problemas teóricos e práticos que resultam de práticas novas e antigas, posteriormente gera um conjunto de modelos e conceitos capazes de dar conta da interpretação do seu objeto. Por isso, com passar do tempo é preciso renovar seus conceitos, modelos, aproximando-se de outras disciplinas.

Quanto à educação, Moraes (2004, p. 51) afirma que o conhecimento humano passa a ser adquirido pelo indivíduo de forma mecânica, numa transmissão estruturadora do processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, o aluno tem um papel insignificante em sua aquisição e elaboração, pois é apenas instruído pelos professores. Ou seja, a ênfase é dada às situações de sala de aula. De certo modo, era um modelo fadado ao fracasso, pois exigia mudanças.

Portanto, a divisão do saber em áreas distintas a partir do século XIX resultou na criação de especialidades disciplinares cada vez mais 'independentes', fechadas, isoladas umas das outras. Com esse distanciamento, de certo modo, não era possível alcançar uma formação global. Por outro lado, percebe-se logo que alguns problemas gerados pelo desenvolvimento tecnológico poderiam ser explicados devido à hiperespecialização, razão da falta de diálogo entre os saberes. Isso representa, em especial, a crise do paradigma moderno no âmbito educacional.

A busca por resposta a fim de compreender muitos fenômenos ou problemas que o velho paradigma já não mais explicava, representa uma ruptura. Segundo

Moraes (2004, p. 55), “A ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico, dando origem a anomalias ameaçadoras da construção científica”. Na verdade, significa dizer que o paradigma moderno com seu modelo teórico, seus métodos e padrões científicos era incapaz de solucionar os problemas mais recorrentes.

Consequentemente, isso traz a chamada “crise de paradigmas”, resultando na mudança de paradigma. De acordo com Kuhn (2009, p. 127), “tal como a escolha entre duas instituições políticas em competição, a escolha entre paradigmas em competição demonstra ser uma escolha entre modos incompatíveis de vida comunitária”. É importante ressaltar que a comunidade científica demonstrava claramente que a ruptura não era uma questão de competição com o modelo até então vigente, mas de necessidade de natureza teórica e metodológica. Para muitos cientistas, o velho paradigma apresentava-se esgotado, com padrões científicos incompatíveis para estudar, descrever os novos fenômenos nas mais variadas áreas do conhecimento.

Moraes (2004) afirma que a partir do final do século XIX muitos cientistas começam a desenvolver suas teorias sob uma nova ótica e a realizar grandes descobertas, como a teoria evolucionista das espécies, a teoria quântica, a teoria da relatividade, dentre outras. Por meio de suas experiências, as novas descobertas forneceram novos elementos para compreender determinados fenômenos sobre evolução das espécies, estrutura da matéria, espaço-tempo, o átomo etc. Outro aspecto importante dessas descobertas é que elas também trouxeram implicações para filosofia da ciência. Logo, passaram a ser responsáveis pelos princípios orientadores que levaram a novas percepções e apreensões importantes sobre os problemas da atualidade, colaborando também para a crise do paradigma moderno.

Para o cientista ou educador, pensar conforme a perspectiva do novo paradigma (emergente) implica uma nova visão de mundo, a fim de encontrar uma maneira diferente de nos posicionarmos. Logo,

Partindo de um tipo de pensamento que trata as coisas em sua totalidade, que compreende o mundo mais amplo e complexo, incluindo as noções gerais sobre a natureza auto-organizadora da matéria, buscamos também um novo paradigma para a educação, uma nova maneira de pensar a

questão educacional, tendo como referência uma visão de totalidade, uma nova ordem global para a própria mente humana. (MORAES, 2004, p. 69)

Assim, na metade do século XX começam a surgir as primeiras propostas de cooperação entre as disciplinas, em diferentes níveis, uma resposta aos problemas trazidos pela hiperespecialização ou paradigma moderno. Sommerman (2012) também afirma que a ciência moderna nasceu de rupturas profundas de natureza cosmológica, antropológica e epistemológica em relação à visão tradicional de mundo, fundamentada na concepção de separação total entre o indivíduo conhecedor e a Realidade, até então tida como completamente independente do observador. Conforme proposto por Magalhães (2009),

[...] O paradigma emergente deve constituir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica ou holística, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa. Essa aliança se justifica e se torna necessária em função das características de cada abordagem. (MAGALHÃES, 2009, p.108).

Em outras palavras, trabalhar numa perspectiva sistêmica ou holística significa privilegiar a visão do todo, compreendendo o homem como ser complexo. No processo de formação, ela permite desenvolver práticas pedagógicas que instigam o diálogo, o debate, o trabalho coletivo, as parcerias e a participação crítica e reflexiva de educandos e educadores. Damas (2009) também diz que

[...] o pensamento que abarque o novo paradigma deverá ser pautado pela lógica da mobilidade e da flexibilidade. Isso porque o pensar é sempre um pensar em movimento, pois o processo do pensamento é um processo dinâmico de construção. A lógica emergente oferece ferramentas cognitivas que nos incitam a perceber que o problema lógico não é mais nem reduzir nem separar, mas diferenciar e juntar. O pensamento complexo deve unir não na confusão, mas operando diferenciação. O pensar complexo situa-se num espaço metodológico no qual separar e distinguir nunca é cortar, e unir e conjugar nunca são totalizar, mas sim pensar a globalidade junto com a retroatividade e a recursividade entre o global e o parcial. (p.18-19)

Como se pode observar, esse tipo de abordagem deixa de lado a fragmentação do conhecimento e valoriza o todo, inclusive o indivíduo. Além disso, essa nova proposta para educação e metodologia científica ganha força e espaço no meio acadêmico (SOMMERMAN, 2012, p. 28). Algumas universidades reconhecem a importância do diálogo entre as áreas do saber e criam institutos ou núcleos de

pesquisa interdisciplinares e transdisciplinares, voltados para o pensamento complexo, sobretudo a partir das décadas de 1970 e 1980.

No período de 3 a 7 de março de 1986, foi realizado o colóquio com o tema: **A Ciência Diante das Fronteiras do Conhecimento**, em Veneza, Itália. Foi um evento organizado pela UNESCO, com apoio da Fundação Giorgio Cini. Como síntese dos trabalhos, foi produzido um documento final intitulado **Declaração de Veneza**, assinado por cerca de dezenove pesquisadores de diferentes países. Para Sommerman (2012, p. 47), “[...] este pode ser considerado o primeiro documento da transdisciplinaridade em congressos internacionais”. Nos anos seguintes acontecem outros congressos (Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o século XXI, em Paris, 1991, e o I Congresso Mundial da transdisciplinaridade, em Portugal, 1994) que vão produzir outros documentos importantes abordando reflexões sobre transdisciplinaridade (conceito, metodologia de pesquisa, atitude do pesquisador transdisciplinar etc.).

Ainda de acordo com Sommerman (2012, p. 50), durante o Congresso Internacional da Transdisciplinaridade em 1997, realizado em Locarno, Suíça, foi produzido o documento final **Síntese do Congresso de Lacarno**¹, que definiu os três pilares metodológicos da pesquisa transdisciplinar: 1) a Complexidade; 2) a Lógica do Terceiro Incluído, e 3) os Diferentes Níveis de Realidade. Além disso, também foram elaborados os sete eixos básicos da evolução transdisciplinar: a) a educação intercultural e transcultural; b) o diálogo entre arte e ciência; c) a educação inter-religiosa e transreligiosa; d) a integração da revolução informática na educação; e) a educação transpolítica; f) a educação transdisciplinar e g) a relação transdisciplinar: os educadores, os educandos e as instituições e a sua metodologia subjacente. O autor também afirma que essas diretrizes são instrumentos importantes para nortear o diálogo entre as disciplinas, entre os olhares disciplinares, entre as diferentes culturas, entre as diversas epistemologias, entre as mais variadas visões de mundo, entre a realidade interior do ser humano e a realidade exterior.

¹ A síntese final deste congresso definiu o seguinte: “A transdisciplinaridade, como o prefixo 'trans' o indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento.” (cf. SOMMERMAN, 2012, p. 43)

Segundo as principais propostas apresentadas nos documentos desses eventos, a transdisciplinaridade

[...] não só se abre para o diálogo entre as diferentes disciplinas e para a intersubjetividade², mas também para o diálogo com o que está além das disciplinas, os conhecimentos não disciplinares dos atores sociais (o que a interdisciplinaridade já faz), das outras culturas, das artes, das tradições, respeitando plenamente esses outros saberes. (SOMMERMAN, 2012, p. 52-53).

Em outras palavras, os participantes dos congressos compreenderam que era fundamental uma metodologia que viabilizasse a pesquisa entre saberes tão amplos (inter e trans) e permitisse o diálogo entre seus atores. No entanto, tal metodologia só poderia ser extraída justamente da revolução lógica e epistemológica da ciência, proveniente dos dados encontrados pelas ciências naturais no início do século XX.

No que diz respeito aos conceitos, eles são muitos, como ilustram os seguintes excertos:

A interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem implicar transferência de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a bioquímica ou a psicolinguística. (ZABALA, 2002, p. 33 apud SOMMERMAN, 2012, p. 29).

A interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa (JAPIASSU, 1991, p. 136 apud SOMMERMAN, 2012, p. 29).

Comparando as definições produzidas por esses autores, observa-se que há uma grande convergência sobre interdisciplinaridade. Além disso, é grande a polissemia observada entre inter e transdisciplinaridade, pois esta “[...] é o grau máximo de relações entre disciplinas”. (ZABALA, 2002, p. 33-34 apud SOMMERMAN, 2012, p. 31).

Ainda discorrendo sobre a complexidade do conceito de interdisciplinaridade nos domínios de ensino, Fazenda (2008, p. 18) afirma que: “essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha *status* de interdisciplinaridade no momento

² Quando o sentido da experiência de um indivíduo, enquanto sujeito, é compartilhado pelos outros indivíduos.

em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos”. Como abordaremos na próxima parte deste texto, a proposta da sobre a pedagogia no campo, na perspectiva da Pedagogia da Alternância propõe nos levar a refletir e a repensar práticas didático-pedagógicas, uma vez que as práticas educativas desenvolvidas em regime de alternância deverão, dentro dos critérios do fazer pedagógico, valorizar a construção de conhecimento baseado nos saberes que contemplam as experiências cotidianas e a realidade dos alunos. Para sustentar essa proposta, Nicolescu (2000; 2002 apud MAGALHÃES, 2009, p.111) diz que “[...] a educação transdisciplinar considera cada ser humano como um ente inteiro, que envolve em suas atividades a racionalidade, o corpo, os sentimentos, a intuição, a imaginação e a espiritualidade. [...]”.

Assim, a Pedagogia da Alternância extrapola vinculação de diferentes disciplinas, é uma proposta construída na coletividade, de forma contextualizada e histórica. Caracteriza o conhecimento como um conjunto de princípios fundamentais propícios ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento da sociedade. Para entender esta proposta pedagógica apresentamos aspectos históricos e características de escolas do campo que se fundamentam nesta proposta.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A educação do campo no Brasil, na forma que é concebida atualmente se opõe a repetir a história da educação rural na qual se baseia unicamente na implantação de diferentes programas, como ocorreu a partir da década de 1920, principalmente na década de 1940, até final da década de 1950, em áreas rurais do Nordeste. As agências governamentais atuantes nas diferentes regiões do país procuraram desenvolver as ações educacionais de cunho urbano, a exemplo da Comissão Brasileira Americana (CBAR). Para Queiroz (1997, p. 22):

[...] A CBAR desenvolveu os trabalhos de educação rural através dos subprogramas: Centro de Treinamento; semanas ruralistas e Glubes Agrícolas; o projeto aldeia rural que atende as necessidades culturais, administrativas e industriais. É período de grande ofensiva com relação à educação rural. Os governos brasileiros e norte americanos estão investindo muito na educação rural.

Cabe ressaltar que a partir de meados da década de 1950, surgem diferentes movimentos de trabalhadores rurais, muitos com o apoio da igreja católica. As organizações populares tinham uma postura política. O espírito revolucionário é percebido nas propostas educativas na primeira metade dos anos de 1960. Os programas da época foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Os educadores do Movimento de Educação de Base (MEB) atuaram desenvolvendo e aplicando novas diretrizes para as Escolas Rurais. Este movimento contava com a participação de artistas, intelectuais e administradores municipais que se articularam e pressionaram o governo federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional de alfabetização, que previa a disseminação por todo o país de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire.

Após o Golpe militar de 1964, as ações do MEB ficaram fragilizadas, porém deram continuidade. Os programas para educação rural foram conduzidos por interesses políticos e econômicos complexos. Isto gerou uma instabilidade nos investimentos educacionais para este setor, principalmente na esfera do Governo Federal. No final dos anos de 1960 e na década de 1970 o Ministério da Educação e Cultura elaborou os denominados planos setoriais de educação com a participação da UNESCO, estabelecendo como objetivos criar condições para o desenvolvimento de programas educacionais, no meio rural, para a melhoria sócio-econômico daquela população. Cabe destacar que nessa última década com a forte entrada de capital estrangeiro, a preocupação maior dos governantes era com o desenvolvimento industrial e com a agricultura voltada para exportação. O camponês, sem grandes expectativas, e perdendo espaço para os grandes latifundiários, vendia sua pequena propriedade e tornava-se boia-fria ou empregado na construção civil.

As duas décadas finais do século XX a educação camponesa assume um caráter de reivindicação junto ao Governo Federal em favor da reforma agrária, da ampliação de créditos agrícolas, entre outras, da educação no campo. O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) foi a organização que assumiu a liderança dessas pautas. O movimento denominado: “Por uma educação do campo” reivindicava algumas conquistas negadas historicamente, a construção de política

pública para a educação do campo aos alunos filhos (as) de pequenos agricultores (NASCIMENTO, 2000).

Uma representante da educação do campo no Brasil, e que representa a Pedagogia da Alternância é a escola Família Agrícola. A origem desta Escola remota em 1935, na França, quando, naquela época, um padre jesuíta, Abbé Granereau, originário de Treviso, norte da Itália, juntamente com pais de jovens do campo idealizou uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano de escola e atendesse as peculiaridades daquele meio rural.

O engajamento educacional de um padre em promover a formação dos jovens agricultores, deu início a encontros de alguns dias por mês na casa paroquial. O padre era o único professor e os assuntos principais eram sobre a formação humana e a valorização do campo. Os jovens, todos do sexo masculino, ficavam uma semana por mês na denominada “Maison-Familiale”, em regime de internato, dessa forma eles poderiam cuidar das atividades da lavoura e continuar os estudos.

A expansão desse modelo de escola na França ocorreu no período de 1945 a 1960, quando os estabelecimentos passaram de 30 para 500 prédios. Em decorrência do grande número de escolas criou-se a União Nacional das Escolas. A primeira relação de caráter internacional das Maisons Familiaes francesas se estabeleceu com a Itália que denominou as suas escolas criadas em 1960 de “Scuolas-Famiglias”. (NOSELLA, 1977). Na África, em Senegal, a Pedagogia da Alternância surge de maneira peculiar. Numa sociedade constituída por uma maioria de analfabetos e famílias patriarcais a escola família africana passa a ser uma experiência singular, no tocante a sua contribuição para o desenvolvimento das comunidades locais, de acordo com Nosella os resultados foram positivos.

O Brasil foi o primeiro país da América Latina a adotar o modelo educacional da EFA cuja proposta pedagógica veio ser conhecida como Pedagogia da Alternância. A implementação começou pelo movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) tendo suas primeiras manifestações em 1966 quando foi fundada a Associação dos Amigos do Estado do Espírito Santo (AES). Com o apoio de uma ONG italiana foram preparados, na Itália, um grupo de brasileiros que com a ajuda de três técnicos italianos voltaram ao Brasil para fundar oficialmente o MEPES, no ano de 1968. O MEPES assumiu a implantação e manutenção da educação do campo pela criação das Escolas Famílias Agrícolas (EFA). Ramirez

(1988) em sua tese ressalta a importância do trabalho do MEPES para a educação no campo do Brasil.

A primeira Escola foi construída na comunidade de Olivânia, município de Anchieta. A história dessa escola é contada na Dissertação de Mestrado do pesquisador Paolo Nosella em 1977. Neste trabalho, ele afirma que na matrícula na quinta série dos primeiros alunos, na sua maioria estava há dois ou três anos afastados da escola. A faixa etária dos mesmos era de 14 a 18 anos.

A expansão das EFAs, que iniciou no ano de 1972, acelerou na década de 1980, em nível nacional se efetivou com maior intensidade na segunda metade da década. Esse crescimento no número de EFAs no Brasil, em especial no Espírito Santo foi mérito da participação ativa do MEPES, principalmente por se responsabilizar pelo Centro de Formação de Monitores. Com relação ao aspecto de expansão que as EFAs, surge a partir de 1995 a UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil), e a mesma assume o trabalho de formação inicial e continuada dos monitores, diretores e dirigentes das Associações. De acordo com Queiroz (1997, p. 52) “[...] A UNEFAB é a entidade representativa dos Centros Educativos em Alternância no Brasil”. Em 1997, é criada a AEFACOT (Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins), visando a articulação regional.

Nos primeiros anos das EFAs no Espírito Santo a formação dos alunos nas EFAs tinha a duração de três anos completos. O ano escolar era dividido em 13 seções, 06 dias vividas na escola com alternâncias de 15 dias cada seção vividos em casa. Na escola as disciplinas eram num número de 06 a 07 por dia, reservando-se algum tempo para os trabalhos práticos e os serões³. O primeiro currículo das EFAs foi montado com base no currículo das EFAs Italianas, adaptadas à realidade brasileira. Três pontos determinaram a especificidade e originalidade dessa escola: a) alternância do plano de estudo, b) o ambiente do educativo: pequeno grupo, internato e convivência c) participação dos pais agricultores nas decisões da escola. (QUEIROZ, 1997).

A alternância deve proporcionar condições favoráveis à aprendizagem, pois os jovens vivem diretamente com sua família e o meio cultural que o cerca e com

³ Os serões são momentos reservados para descontração em que assistem filmes, ouvem músicas, contam histórias, entre outros.

isso mantêm o vínculo afetivo com os pais e com o campo. Além disso, o jovem pode conviver com os valores e a diversidade sócio-cultural do meio, buscando aprimorar seus conhecimentos e participar da vida em família.

De acordo com Queiroz (1997), além das EFAs há outras escolas que adotam a Pedagogia da Alternância presentes em quase todos os Estados da Federação, a escola comunitária rural (ECR) e a casa familiar rural (CFR). Estas escolas para enfrentarem problemas comuns e compartilhem das experiências formam algumas associações, como por exemplo: ARCAFAR (Associação Regional das Casas Familiares Rurais).

Na tese de Moreira (2009, p. 62) é apresentada a produção teórica sobre a pedagogia da alternância, numa tentativa de sistematização e de análise:

A produção do conhecimento na Pedagogia da Alternância também tem ampliado o campo de análise teórico-conceitual. Temos conhecimento de dois importantes acervos das produções acadêmico-científicas que estão sendo organizados no Brasil. Um por João Batista Pereira de Queiroz, na Universidade Católica de Brasília, e outro pelo professor Edival Teixeira Petri do CEFETES, do Paraná. No cômputo geral do acervo, constam nove teses de doutorado (das que tenho conhecimento), sete delas tratam especificamente dos CEFFAs, uma sobre Casas Familiares Rurais (PASSADOR, 2003) e uma analisa as duas experiências (SILVA, 2000); e 57 dissertações de mestrado, além de livros (10), revistas, monografias de especialização lato sensu e revistas (4). Destacarei o enfoque teórico-metodológico das teses, categorizando-as, junto com as dissertações, na intenção de apontar as principais contribuições das produções existentes sobre a Pedagogia da Alternância.

Um ponto fundamental de uma escola do campo que adota a pedagogia da alternância é a sistematização do plano pedagógico do centro de formação. Esse centro tem por objetivo preparar os docentes da Escola Família e neste local planeja a executa assessoria metodológica às mesmas. A meta do centro é preparar um monitor (professor) eficiente em sua função. Exatamente pela especificidade desta pedagogia para atender as necessidades dos alunos.

O professor é denominado de educador-monitor, segundo as normativas destas escolas do campo, é um profissional com capacidade técnica e compromisso político tendo um projeto de desenvolvimento rural sustentável com o profissional da agricultura familiar. Além disso, deve possuir capacidade de liderança, animação, acompanhamento personalizado dos alunos, motivando-os e estimulando-os na sua formação, com atores da alternância; e ainda ter a preparação pedagógica

especificada que lhe proporcione conhecimentos da realidade sócio-profissional dos alunos, capacidade de trabalho em equipe, maturidade afetiva e emocional e compromisso com os objetivos da proposta. (NASCIMENTO, 2000).

É importante destacar que esse plano apresenta uma articulação transdisciplinar, contemplando as propostas do paradigma emergente para o ensino. Magalhães (2009), ao discutir o que se chama de educação disciplinar tradicional ou educação *in vitro*, afirma que

[...] a educação *in vivo* ou transdisciplinar é aquela que promove a aceitação de múltiplas instâncias de realidade, de visão complexa dessa realidade, e da lógica do terceiro incluído; integra o mundo externo (objeto de compreensão) e o mundo interno (sujeito que tenta compreender); mantém o foco da/na compreensão, pensa o indivíduo de forma integral, em uma relação dialógica entre a mente, o corpo, os sentimentos, o espírito, a intuição e a imaginação: orienta para o permanente encantamento, o encontro do próprio lugar no mundo e a partilha; procura promover a consciência e a prática dos valores transdisciplinares. (p.113-114).

Uma característica comum em todas as escolas famílias agrícolas é a existência de uma associação. Essa associação tem responsabilidade jurídica econômica e de gestão pela implementação do projeto educativo. Autônoma na sua área de atuação integrada e integrada com a associação internacional das Maisons, sendo a principal característica da EFA e da alternância para que aconteça a integração entre a escola e a família.

Os instrumentos metodológicos utilizados pela pedagogia da alternância são: plano de estudo, folha de observação, viagem de estudo e o estágio. O instrumento mais importante é o plano de estudo (PE) criado em 1947 pelo educador André Duffare, tem a finalidade de possibilitar o registro pelo aluno da realidade da família e da comunidade na qual está inserido, detectando problemas que serão colocados em comum na volta a escola. Objetivando a superação dos mesmos pelo P.E, a comunidade rural, pais e grupos de agricultores, juntamente com os monitores, alunos, funcionários e outras forças sociais participam diretamente da vida da EFA, com a finalidade de proporcionar uma interlocução em que todos fazem parte de uma ideia educativa valorativa da bagagem cultural que o aluno possui com seu meio familiar. (QUEIROZ, 1997)

Um outro instrumento é a folha de observação considerada uma espécie de relatório em que o aluno anota todos os acontecimentos de trabalho e convívio

durante a semana da sua permanência em sua residência. A viagem de estudos acontece para os alunos da sétima série em diante. Nessa viagem para participar de um encontro nacional da EFA, ou um debate na cidade, enfim, qualquer atividade fora da escola que proporcione ampliação dos estudos. (QUEIROZ, 1997).

O estágio é um momento do (a) aluno (a) visitar e permanecer por um tempo num local de trabalho profissional cuja permanência proporcione conhecer diferentes áreas de atuação profissional e optar por uma atuação profissional coerente com a valorização do campo. Esse estágio acontece nas turmas de 2º e 3º ano do ensino médio.

Com relação a produção acadêmica sobre a Pedagogia da Alternância, Moreira (2007, p.68) “a dissertação de mestrado de Nosella (1977), como primeira produção acadêmica sobre a Pedagogia da Alternância e sobre o trabalho do MEPES no Brasil, tem o mérito de ser uma reflexão filosófica a partir da vivência do autor nos primeiros anos da experiência”. Na década de 1990 há um aumento significativo de produções.

A proposta tem como um de seus objetivos apresentar o relacionamento humano como fonte de desenvolvimento de aprendizagem. O que se pode destacar desse objetivo é a intenção de colaborar com a permanência do aluno camponês em sua terra. Outros objetivos demonstram a utilização dos conhecimentos formais na solução dos problemas cotidianos do campo. No entanto, levar o que se aprende na escola para o convívio familiar e trazer as experiências de casa para a escola é um trabalho difícil, porém fundamental ao processo formativo a efetividade da pedagogia da alternância.

Para orientar esta pedagogia do campo são elaborados princípios específicos, e eles podem ser resumidos em: respeito à pessoa humana, integração da escola com vida, educação pelo trabalho e para o trabalho, e a escola como centro da comunidade camponesa. Ao pensar numa proposta de educação que atende a realidade campesina esses princípios devem estar claros para os organizadores da escola, pois são basilares para a concretização da proposta pedagógica de alternância.

A relação teoria e prática na elaboração do conhecimento é uma tarefa complexa de ser realizada, pois objetiva saber se os conteúdos estão ajudando a construir uma prática. A práxis acontece de maneira mais concreta, pelo

desenvolvimento do Plano de Estudo, pois é a forma de integrar a realidade da vida dos alunos aos conteúdos formais da escola.

Nas escolas em alternância, os alunos desenvolvem uma autonomia na execução das tarefas de maneira significativa. Essa autonomia é demonstrada na organização dos trabalhos pelos próprios alunos, e nessa organização eles têm a liberdade de tomar decisões, de fazer escolhas. Isso facilita na elaboração de conceitos em que eles devem buscar as respostas para compreensão de um determinado conteúdo.

A aprendizagem na EFA o aprender acontece nas relações sociais. A própria estrutura organizacional da escola colabora para o desenvolvimento da autonomia e do diálogo. A cooperação é incentivada em todas as atividades de uma Escola em detrimento da competição. Em consonância com Maturana (2001, p.109) o qual defende que:

A competição é sempre, constitutivamente, anti-social. Mas é claro que os economistas, os sociólogos dizem que a competição é necessária para haver diversidade. Isso não é correto. A diversidade surge da diversidade de interesses, da colaboração em mudanças de pergunta. É outra coisa.

Para o autor, o conhecimento específico não é suficiente para entender a complexidade dos fenômenos estudados. Dessa forma, a interdisciplinaridade abre a possibilidade de associar diferentes conhecimentos como alternativas para a superação de limites, que a própria ciência criou no entendimento especializado de seus objetivos. A interdisciplinaridade abre possibilidades de abordagem para uma nova forma de investigar os fenômenos, buscando o envolvimento de todos no desenvolvimento das aulas nas quais extrapolam a concepção tradicional do ensinar e aprender e dá lugar a autonomia e ao diálogo, pontos basilares no que se refere a elaboração do conhecimento interdisciplinar.

De acordo com Nascimento (2000) um ponto forte de uma EFA é a valorização dos aspectos culturais do campo no ambiente escolar. É cotidiano o direcionamento das atividades culturais e especificamente intelectuais para a manifestação da cultura local e a discussão da invasão dos costumes urbanos em detrimento do rural no meio em que vivem. Os alunos discutem o que é reforma agrária, como se dá o processo de financiamento agrícola, além de criticarem a

forma pejorativa que é tratada o homem do campo, e subentende a valorização das coisas simples e rústicas do cotidiano.

O Plano é elaborado numa perspectiva de inter e transdisciplinaridade. A distribuição de disciplinas traz uma proposta de transversalização de conteúdos do núcleo da formação geral e profissional, articulando-se os conteúdos com os saberes da realidade local. Ademais, é importante considerar que

A transdisciplinaridade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade. (BRASIL, 2001, p. 30).

Outro ponto a ser ressaltado é o fato de que “[...] o movimento interdisciplinar e transdisciplinar vai do certo para o incerto, do estático ao dinâmico. Caminha na ambiguidade, numa proposta ‘teleológica’ do caos ao cosmos [...]” (DAMAS, 2009, p. 25). Talvez, tal ambiguidade seja um dos motivos que, às vezes, dificultam a compreensão de um plano de formação por parte de muitos monitores, pais e até mesmos alunos, uma vez que a proposta é totalmente diferente do modelo adotado no currículo tradicional.

4 CONSIDERAÇÕES

As experiências com as práticas educativas orientadas pela Pedagogia da Alternância no Brasil, embora tenham adquirido alguns contornos peculiares como os temas geradores do Plano de Estudo, originados de ideias freireanas, mantiveram os princípios essenciais da alternância. Como afirma Menezes (2003), a participação e o envolvimento das famílias e destas organizadas em associações e de outros segmentos da sociedade, contribuem muito no processo educativo das Escolas em Alternância.

Sem isso, a alternância pode ser vista simplesmente como uma outra prática pedagógica nos moldes do paradigma tradicional, inviabilizando assim sua capacidade de apreender o processo pedagógico na sua totalidade. A inclusão efetiva de todos os atores (pais, jovens, monitores, coordenadores, parceiros)

envolvidos no seu processo educativo depende, evidentemente, do estabelecimento de novas relações entre a escola e a família/comunidade na instituição e de uma forte parceria.

Além disso, o aspecto inter e transdisciplinar da Pedagogia da Alternância suscitado na discussão, embora seja inovador sob o ponto de vista local e nacional para os domínios da educação, ainda representa um grande desafio para docentes e alunos a ele vinculados. Isto por que, a maioria das escolas de ensino regular que oferecem cursos de nível fundamental e médio ainda tem seu processo de ensino-aprendizagem baseado em projetos pedagógicos ancorados numa metodologia estritamente disciplinar. E isto acaba sendo um “espelho” para a comunidade que circunscreve o projeto pedagógico, visto que faz parte da nossa formação cultural. Desse modo, entendemos que para findar com o modelo tradicional, que carregamos é fundamental a apreensão da proposta e dos pilares da Pedagogia da Alternância tanto por parte dos alunos, pais, comunidade quanto dos docentes. Sem isso, ela simplesmente não acontece. E a interrogação de Damas (2009, p. 18) contempla esse desafio: “[...] como nós podemos aproximar de um novo paradigma, se carregamos dentro de nós o velho paradigma? Será que o vinho novo não arrebentará os odres velhos de nossa racionalidade tradicional?” Portanto, não parece ser uma tarefa muito simples.

Precisamos romper com a visão limitada de que no ato de ensinar o conhecimento deve ser transmitido; é preciso valorizar a construção do conhecimento baseado nos saberes que contemplam o objeto de estudo e a realidade das pessoas, numa relação mais complexa. Como lembra Silva (2011), enquanto relação complexa, o conhecimento torna-se uma dinâmica cultural que exige sua reconstrução permanente, em função do passado, mas, sobretudo, inscrito no presente e tendo como perspectiva o futuro. Nas escolas no campo com a Pedagogia da Alternância o processo de ensino e aprendizagem contextualizado engendra maior capacidade para enfrentar novas situações da vida escolar, familiar e comunitária.

PEDAGOGY OF ALTERNATION AND INTER AND TRANSDISCIPLINARY PRACTICE IN COUNTRYSIDE SCHOOLS

ABSTRACT

This article aims a reflection on the pedagogical proposal of Alternation Pedagogy developed in Schools Farm-EFAs Families and Family Training Centre for Alternation (CEFFAs), in view of the current paradigm of interdisciplinary and transdisciplinary. Intends to show, by literature, a process of teaching and learning in which enables the student will remain in school in line with the environment they live in. Thus, we highlight the study plan, liaison between formal and informal education, as a fundamental element of intersectional relationship between school time and community time, to enhance cultural aspects of the people living in the countryside.

Keywords: Teaching and Learning. Pedagogy of Alternation. Countryside School.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – Resolução CNE/CEB N° 1, de 05 de Abril de 2002. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

DAMAS, Luiz Antônio. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: O jeito de educar na complexidade. In: SANTOS, Jocyléia Santana (Org.). **Competências Interdisciplinares**. São Paulo, Xamã, 2009. p. 13-30.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

_____. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez: 2008. p. 17-28.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MAGALHÃES, Solange M. O. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formação e profissionalização docente**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

MENEZES, Rachel Reis. **Novo paradigma educativo e práticas pedagógicas das EFAs: análise de planos de estudos inovadores em relação aos sete saberes da educação do futuro do Morin**. 2003. 187f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa-Portugal/Universidade François Rebelais de Tours, Lisboa/Tours, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, Flávio. **O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância: uma análise histórica dessas relações nos Escolas Famílias Agrícolas do MEPES no norte do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

NASCIMENTO, Elzimar Pereira. **O espaço escolar na elaboração do conhecimento pelo aluno camponês: caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO**. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade**. Disponível em: <<http://www.emse.fr/aslc2000>>. Acesso em: 26 maio 2009.

NOSELLA, Paolo. **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 de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, 1997.

PASSADOR, Cláudia de Souza. **Um Estudo do Projeto Escola do Campo – Casa Familiar Rural (1990-2002) do Estado do Paraná: a Pedagogia da Alternância como Referencial de Permanência**. USP, São Paulo/SP, Tese de Doutorado, Educação, 2003.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **O processo de implantação da escola família agrícola (EFA) de Goiás**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás-UFG-GO, 1997.

RAMIREZ, Eliana L. Abrahão. **Educaton Rurale et Technologie Agricole Pour le Developpement Rurale**. Tese de doutorado. Sorbone Nouvelle Paris – Institut Des Hautes Etudes de La Amerique Latine, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto-PT: Afrontamento, 1995.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2011.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2012.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

Correspondência:

Maria José de Pinho. Doutora em Educação pela PUC de São Paulo. Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e dos Programas de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Língua e Linguagem e Mestrado em Educação. Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br

Elzimar Pereira Nascimento. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG. Professora da Universidade Federal de Goiás- UFG em Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: elzimar@uft.edu.br

Recebido em: 30 de junho de 2016.

Aprovado em: 26 de outubro de 2016.