

## EDUCAÇÃO E ALTERNÂNCIA: NOTAS PARA O DEBATE SOCIAL

**Neila da Silva Reis**<sup>1</sup> - UFPA  
neilareis2000@yahoo.com.br

**Resumo:** Este artigo visa pontuar algumas definições para contribuir ao debate da educação escolar. O pressuposto principal é o de que a educação se constitui em uma prática cultural, não neutra, que é inter-ligada à vida social. O legado de desigualdades e de contradições sociais do capitalismo, extensivos à educação contribuem para que a educação nos espaços da cidade e do campo, no Brasil, seja uma questão importante. Trata-se de tentar entender as dificuldades do estatuto teórico da alternância em uma sociabilidade capitalista, visando compreender as tendências para a formação escolar. Os procedimentos metodológicos concernem à análise documental e ao estudo bibliográfico. O breve resultado é a elaboração inicial de algumas considerações gerais que buscam apreender a produção do conhecimento sobre referenciais analíticos em alternância educativa.

**Palavras-chave:** educação; alternância educativa; desenvolvimento humano

### 1 SITUANDO O CONTEXTO

As formações educativas em alternância<sup>1</sup> são marcantes no século XX e neste início do século XXI, sendo esse conceito o eixo central das Maisons Familiales Rurales da França (Casas Familiares Rurais). Constituem-se na diversidade de experiências, em vários países, como o Brasil. Essas formações têm, entretanto, um objetivo geral, com caráter que se pretende universal, o de efetivar a articulação entre os pressupostos teóricos e práticos, porquanto, diferenciadas da escola tradicional, substituindo ou complementando os processos educativos formais.

Silva (2003) assinala que o vocábulo alternância, na França, vem do século XIV, mas sua introdução no dicionário da educação escolar oficial ocorreu só em 1973, no Colóquio de Rennes, apesar de ser usado pelas Maisons desde a década de 1930.

Após a 2ª Guerra Mundial, também foi pensada para ser utilizada no âmbito industrial. Apesar de ser largamente utilizada, a alternância não era reconhecida, por isso não era citada e muito menos legalizada.

As raízes da alternância educativa, nessa atualidade, encontram-se no pensamento elaborado e veiculado por duas grandes correntes pedagógicas: a Socialista e a Liberal, que se preocuparam com a problemática situacional das crianças das classes populares. Tais correntes partiram do pressuposto social de defender a criança da condição imposta pelo mundo do trabalho, nos séculos XIX e XX, contrapondo-se à – naturalidade – dessa ser tratada como força de trabalho e levada para realizar atividades com cobrança de

---

<sup>1</sup> Profª do CE/UFPA, doutora em educação pela UFRN.

produtividade no mercado de trabalho, concebendo a tese do conhecimento para todos e da participação democrática (CAPELO, 1994).

É necessário citar, pela relevância social, as duas grandes matrizes pedagógicas antecedentes: a Socialista, que toma como referência a categoria trabalho<sup>2</sup>, considerando-a na relação, interdependente, trabalho/educação; e a Liberal, mais precisamente a Pedagogia Nova, defensora do método ativo<sup>3</sup>, centrado no aluno, que viabilizou o surgimento de programas educativos por meio da noção de alternância.

Assim, Capelo (1994) ressalta que tais pedagogias, na prática, têm caminhos opostos. Para as pedagogias socialistas, o eixo central constitui-se na inter-relação entre o trabalho manual e o intelectual, valorizando a produção de bens materiais socialmente úteis. Tais correntes concebem assim que o lugar de formação também se dá no espaço do trabalho, com o sentido de realizar a intersecção entre o trabalho e os estudos escolares.

Já as pedagogias liberais constroem suas referências enfocando espaços delimitados, diferentes e, com características de isolamento nos dois momentos, entre a escola e o trabalho, não ligando o momento do trabalho como referência da realidade para a escola, transparecendo, assim, um – esquecimento – sobre a importância deste trabalho como elemento para a produção da existência humana, portanto, educativo.

Essa concepção, conseqüentemente, privilegia a separação da formação por meio do repasse diferenciado do saber, mas no discurso defende a sua democratização. Assim, a escola é o espaço da formação e o trabalho é – apenas – classificado como “[...] uma atividade manual que está ao serviço da formação intelectual” (CAPELO, 1994, p.3), reforçando, desse modo, a hierarquização e a separação dos saberes.

Na década de 1990, é criada a Pedagogia das Competências, com raízes decorrentes da Pedagogia Liberal, as quais enfatizam, entre outros, o princípio de desenvolvimento dos talentos individuais, centrando, assim, na educação, a tarefa de equalizar as questões sociais e democratizar o conhecimento.

Nessa perspectiva, as proposições dos organismos internacionais, sob o discurso para uma – política educacional universal, assentam-se nas demandas do setor produtivo, por meio dessa Pedagogia. Dessa forma, dizem respeito à ênfase para a transmissão de um saber com caráter instrumental na educação básica. A noção do saber sistematizado, resumidamente, materializa-se no instrumental didático e no ato pedagógico descontextualizado, vindo da matriz liberal. Em direção similar, também o saber técnico estende-se para os cursos profissionalizantes, acentuando-se esta noção para as requalificações e aperfeiçoamentos profissionais.

Capelo (1994) assinala a ramificação de cada uma dessas correntes, evidenciando que cada uma produz diversas fórmulas pedagógicas. Também registra que as referências filosóficas e ideológicas, que orientam tais correntes, as oportunizam para a identificação de cada uma, mediante, inicialmente, a caracterização metodológica que confere o seu desenvolvimento. Tal caracterização é possível de ser completada pelo quadro econômico, político e institucional e pelo perfil dos profissionais da educação que o viabilizam. Assim, as correntes pedagógicas estão presentes, também, em outras dimensões da sociedade.

Nesta circunstância, para atender à lógica do atual quadro político-econômico, a globalização se materializa nesse processo em curso, orientada pelas diretrizes do projeto capitalista de sociedade em diversos espaços, com projetos e subprojetos interferindo nas esferas da vida produtiva, educativa e social. Isso exige uma reciclagem periódica do trabalhador. As mudanças tornam-se rápidas em função de extremo aceleração tecnológico, tendo como base a condicionalidade do conhecimento ser a referência principal para gerar as novas tecnologias, portanto, novos conhecimentos. Assim, esses conhecimentos passam a ser considerados, quase que exclusivamente, como patrimônio econômico, como um instrumento para a acumulação<sup>4</sup>.

Nesse sentido, assinala Ramos (2001, p. 24) que a interface constituída pela relação trabalho/educação é tomada como aporte para envolver a noção de competência como uma nova mediação, visando à acumulação do capital. Ressalta que entende a noção das competências não simplesmente no campo das idéias, as quais, nesta esfera, podem ser modificadas, mas sim, muito além, como fenômeno, na realidade concreta.

Nesta dimensão concreta, de forma relacional, cabe à educação escolar uma missão específica. À escola são designadas as tarefas para desenvolver as habilidades e as competências exigidas para o novo perfil do trabalhador.

Assim, a flexibilização é a nova modalidade para o mundo do trabalho. Neste âmbito da formação educativa, o impacto é significativo, exigindo-se cada vez mais, dos sistemas de ensino, uma reordenação, para que estes se tornem também flexíveis, visando à efetivação de uma educação voltada para atender à competitividade, portanto, com caráter comercializável (CASTRO, 2001; ALMEIDA, 2004; CABRAL NETO, 2004).

No contexto conjuntural desse quadro político-econômico, os paradigmas educacionais liberais têm função fundamental, exigindo-se que se atualizem para construção das mudanças necessárias para a mediação das crises de acumulação. Assim, são empreendidas reformas educativas em que as tarefas e desafios são lançados para a política educacional, em nível mundial.

O marco histórico para realizar a flexibilização na educação do trabalhador é a Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Esta referência é a norteadora para desenhar as metas da educação para o século XXI.

## 2 ALGUNS TRAÇOS DA TRAJETÓRIA EM ALTERNÂNCIA EDUCATIVA

Os programas educativos em alternância tiveram origem na França, com as experiências no campo, em 1935 (GIMONET, 1999 a). As Maisons Familiales Rurales marcam, historicamente, a expansão, em 1946, da idéia de alternância, visando à interação educativa entre os tempos Escola e o familiar (CAPELO, 1994, p.3).

A afirmação da idéia de alternância, no mundo empresarial, ocorreu após a 2ª Guerra Mundial. Este envolvimento, conforme assinala Capelo (1994), tinha um caráter ideológico, além de se reportar ao processo contínuo do trabalhador na produção.

Na década de 1960, a concepção educativa das Maisons é entendida e construída para contrapor-se à escola oficial. A afirmação dessas Maisons, nesse momento histórico, é de que são pensadas como uma formação complementar, com caráter de adequação para os alunos (CAPELO, 1994, p.3). Nessa década, a crise no ensino francês aprofunda-se e o sistema escolar é visto como incapaz para atender às exigências empresariais, bem como é acusado de não acompanhar o desenvolvimento tecnológico. Neste contexto, o modelo em alternância é difundido (CAPELO, 2004, p.3).

No contexto do movimento social de maio de 1968, na França, as experiências educativas das Maisons, não foram incorporadas nas reivindicações. Foram compreendidas como não significativas para as reivindicações de mudanças exigidas, face a ênfase aos aspectos técnicos (SILVA, 2003).

Só em 1969, na 6ª Conferência de Ministros Europeus da Educação, em Versalhes, o Ministro da Educação da Suécia, Olof Palme, situou o cenário social desfavorável para os jovens e adultos reinserirem-se na formação escolar (GIMONET, 1984; SILVA, 2003).

Assim, este ministro propõe uma organização do ensino superior embasada em alternância, combinando a formação teórica e a prática, que consistia em revezamento tripartite de tempos e espaços, do jovem entre o trabalho/escola/trabalho (SILVA, 2003).

O discurso desse ministro, ao trazer para as políticas públicas a alternância como recurso metodológico no ensino escolar, de forma obrigatória, confere a oficialização. A alternância designada como obrigatoriedade para o nível pós-secundário representou uma busca de adaptação do sistema educacional (BACHELARD, 1994 apud SILVA.).

O discurso sobre a inserção dos estudantes no mundo do trabalho constituiu-se em uma das estratégias para limitar a influência das idéias oposicionistas, finalizar o movimento e atender às necessidades econômicas, representando, assim, uma forma autoritária de controle da política educacional.

O Colóquio de Rennes, em 1973, tendo como tema a “Formation Superieur em Alternance”, viabiliza o incentivo para a expansão de programas educativos.

A década de 1980 é marcada pela tentativa de viabilizar a formação em alternância. Neste cenário, em função de suas técnicas metodológicas motivadoras para a participação dos jovens no ato educativo, foi tomada como formação capaz de resolver as questões da escola tradicional, esta avaliada como se fosse inerte (SILVA, L.H., 2003).

Na década de 1990, uma das referências para compreender as proposições oficiais para a alternância, na atualidade, é a Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia. O Relatório Jacques Delors é o documento que delinea as diretrizes desta Conferência. Este relatório constitui a matriz da Pedagogia das Competências, (RAMOS, 2001; RABELO, 2005), sendo expressados os principais pressupostos filosóficos, sob a justificativa de que era necessário atender às exigências das transformações tecnológicas e socioeconômicas, acordando o slogan “Educação para Todos” e para o Século XXI.

Apesar da justificativa da imensa diversidade de informações e de ter assimilado apenas parte dessas informações, fato que gerou a necessidade de delimitar as prioridades educacionais, a função central da comissão internacional era constituir referências norteadoras e intencionalizadoras para desencadear práticas sociopedagógicas, cabendo materializá-las sob forma de “ [...] optar e determinar o que era essencial para o futuro, numa dialética entre evoluções geopolíticas, econômicas, sociais e culturais, por um lado, e as possíveis contribuições das políticas de educação, por outro [...]” (DELORS et al., 2003, p. 269).

Nessa perspectiva, o documento delinea os princípios e os eixos condutores para as políticas educacionais no cenário internacional. Como ponto de partida – e de chegada – as prioridades têm um recorte, com ênfase para a educação básica, em seu nível fundamental, assim, só esta é constituída como objeto de oferta, compreendendo a noção de que é capaz de responder às demandas socioeducativas, além de ser um passaporte para a vida (DELORS, et al., 2003, p. 123), um passaporte incompleto, restrito à vida na esfera produtiva.

Neste cenário, tal pedagogia vem sendo tratada pelos organismos internacionais como a referência capaz de desenvolver habilidades que criem convergência entre os diferentes saberes, elegendo o conhecimento técnico e manual para empreender a efetivação da sociedade do conhecimento. Para tornar-se esta sociedade, é necessário que a educação atenda

às demandas atuais, consideradas aquelas priorizadas pelo mercado, restringindo-se às metas, ao aprender a aprender para a dinâmica concorrencial. Assim,

[...] importa que seja reconhecido o valor formativo do trabalho, quando inserido no sistema educativo. Este reconhecimento implica que se leve em conta, a experiência de uma profissão. Devem multiplicar-se as parcerias entre o sistema educativo e as empresas [...]. As formações em alternância para os jovens poderem completar a formação inicial e, conciliando saber com saber-fazer, facilitar a inserção na vida ativa (DELORS et al, 2003, p. 113).

O relatório aponta, neste sentido, a importância da formação profissional; para tanto, as parcerias entre empresários e Estado são um mecanismo para desenvolver a educação no âmbito produtivo.

Neste sentido, ao refletir sobre os desdobramentos desta ênfase para a qualidade total da formação profissional, apartada do sentido do trabalho como elemento para a reprodução humana, fica clarificado que a política desse modelo volta-se para contribuir com a reorganização da economia. Para tal, uma ação pedagógica viabilizadora é destacada:

[...] O sistema alemão de formação profissional chamado “sistema dual”, ou formação em alternância, [...] é considerado como um dos fatores graças aos quais o desemprego dos jovens na Alemanha é relativamente baixo. Pensa-se que permite uma transição com sucesso entre a escola e o mundo do trabalho e que reforça a capacidade de adaptação das empresas. A formação em alternância permite que os jovens tenham acesso ao fim de dois ou três anos a três anos e meio, a uma qualificação correspondente ao nível de operário qualificado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA ALEMANHA apud DELORS et al, 2003, p.114).

A formação profissional, por meio da alternância, suscitou com profundidade o interesse dos empresários pelo que é ressaltada na recomendação do relatório, com citação de destaque e como referência para resolver os problemas de desemprego. Assim, na concepção dos representantes dos organismos internacionais, a alternância, no seu modo que é apropriada, é considerada, a qualificação adequada para a classe trabalhadora – ter – inserção no mercado de trabalho. Assim, tem como pressuposto que

o primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser reduzir a vulnerabilidade social dos jovens, além de romper o círculo vicioso da pobreza e da exclusão.

[...] deve-se recorrer a métodos pedagógicos especiais [...] Pode-se criar percursos de aprendizagens mais suaves e flexíveis para os alunos que estiverem menos adaptados ao sistema escolar. O que supõe em particular, ritmos especiais de ensino e turmas reduzidas. As possibilidades de

alternância entre escolas e empresa permitem, por outro lado, uma melhor inserção no mundo do trabalho (DELORS, 2003, p.147).

Ao dizer que se prioriza as situações mais suaves e flexíveis para evitar o êxodo escolar, compreende-se, aprofundar o descaso com o saber do trabalhador uma vez que se condiciona que tipo de saber é competente, além de se exigir que este seja integralmente disponível para o setor produtivo.

Nessa direção, os sistemas educativos são orientados a recomendar as políticas de valorização da educação básica, com pistas que trazem as finalidades das funções que os jovens devem assumir, para que tenham as competências pessoais e aprendam a ser. Assim, a predisposição educativa desse relatório volta-se para os âmbitos individual e cognitivo isolados do contexto histórico-social.

O Banco Mundial passou a assumir os projetos sociais, empreendendo políticas que se traduzem em pacotes para os governantes/gestores contemporâneos, buscarem financiamentos; decisão que sinaliza para a mercantilização, não sendo, precisamente, a privatização, como a oferta de serviços nas Universidades. Um dos objetivos desses pacotes é exercer o controle sobre as instituições de cada nação. O sistema de ensino passa a ser mais fiscalizado, estendendo-se aos professores e às formações escolares.

As recomendações contidas no relatório não se restringem às pistas e aos pilares em si mesmos; estão assentadas na concepção liberal de sociedade e de educação que mexe com toda a vida social dos indivíduos e do coletivo, empenhando-se em mudar para ajustar, segundo os princípios e interesses de um projeto do capital. A função do professor é realizar tarefas cognitivas em si. Estas são os aportes para a realização da qualidade da formação escolar; este profissional é chamado para promover mentes que sejam abertas à cooperação internacional, à união, ao diálogo com os diferentes, isto em estado de subordinação, não de afirmação. Assim, a alternância é utilizada como o recurso metodológico competente para dar conta desta tarefa.

Vale citar que experiências educativas em alternância no Brasil, podem ser tomadas como referências contra-hegemônicas, as do Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST) e a dos Centros Familiares Formação em Alternância (CEFFAs), estes, desde a década de 1960, uma vez que buscam atender as demandas sociais dos trabalhadores do campo, constituindo-se em – outras – modalidades complementares ou substitutivas de formação<sup>5</sup>.

### 3 O DEBATE SOCIAL EM TORNO DA ALTERNÂNCIA: APONTANDO ALGUMAS DEFINIÇÕES

O debate sobre a alternância é relevante socialmente para se efetivar reflexões/ações em torno dela e entender os seus impactos para o desenvolvimento humano.

Para Duffaure (1974) apud Silva, L. H (2003), a alternância consiste em uma forma dinâmica de formação educativa, portanto, possibilita a inovação em diversos espaços. O pensamento de Gimonet (1999) é constituído na direção de afirmação da alternância, mas concebe que a inovação ainda não se realizou.

A preocupação de muitos autores (GIMONET, 1984; SILVA, L. H. 2003) em continuar estudando o conceito de alternância é em função, primeiramente, da complexidade do termo; em segundo, por haver certas denominações equivocadas em torno desta, tendo em vista que são associadas algumas experiências educativas com pretensões profissionais a este termo alternância, sem deterem as viabilidades concretas entre atividades relacionais – práticas e teóricas, para se construírem como tal.

Os modelos propostos são fundamentados em dois eixos: o de separar e o de ligar a prática educativa. O eixo que conduz à separação dos momentos pedagógicos delimita estudos, espaços e tempos entre os dois períodos da alternância, escola e empresa/comunidade. O outro eixo busca a articulação e a unidade de formação entre os dois momentos.

Para Girod Del'Ain (1974) apud Silva, L.H. (2003), a alternância consiste em efetivar a articulação entre a teoria e a prática, ou entre o campo educativo e o econômico, correspondendo, na maioria das vezes, ao aspecto econômico, mas, o envolvimento também ocorre com outras dimensões da realidade social<sup>6</sup>, na qual os dois momentos podem ser separados fisicamente, mas são interligados pelos objetivos a que se propõem.

A alternância, em seu sentido essencial, se fundamenta e se constitui, concretamente, em movimento interacional entre as atividades práticas e teóricas, movimento este de caráter reflexivo e embasado nos ensinamentos das experiências acumuladas.

No sentido de explicitar a alternância, Malglaive (1979) apud Silva, L. H (2003) busca uma conceituação que englobe a formação tanto dos alunos, como dos professores, classificando-a em três tipos: a alternância falsa, que não efetiva a interação; a aproximativa, que corresponde à vinculação de dados recolhidos pelos alunos; e a real, que compreende



atividades interligadas do aluno nos espaços da escola e das unidades produtivas, com participação teórico-prática reflexiva.

Assim, Silva, L.H. (2003) enriquece a explicação de Malglaive, ressaltando que a falsa alternância traz implicações, à medida que se expressa em si mesma, construindo por isto hiatos no processo pedagógico, uma vez que não consegue fazer a interação entre os momentos teóricos e as atividades práticas. Essa falsa alternância privilegia apenas atividades de rodízio entre o tempo de recebimento de informações de conteúdos e o de estágio profissional.

Neste sentido, a relação com as experiências de vida, tanto no âmbito produtivo, como no cultural, e também na formação escolar com o seu instrumental didático, envolve trabalhos pedagógicos que trazem ligação, por meio do produto trazido pelos alunos, constituindo os resultados do plano de estudos, conferindo uma alternância não completa, uma vez que ao aluno é delegada a tarefa de observar; assim, apenas aproxima a teoria da prática (BACHELARD, 1994 apud SILVA, L.H, 2003).

Como destaca Silva, L.H. (2003), a alternância concreta é a que dispõe de instrumental teórico/metodológico e de formadores que possibilitam a inserção participativa do aluno. Isto implica em que tenha adquirido capacidade para formular um projeto de atuação na unidade produtiva da terra e da Vila Rural. Nessa perspectiva, Gimonet (1982, p. 52) considera que “[...] a alternância real é aquela que visa a uma formação teórica e prática global possibilitando o aluno construir seu projeto pedagógico, desenvolvê-lo e realizar um distanciamento reflexivo sobre a atividade desenvolvida”. Vale acrescentar, a que possibilita o desenvolvimento do aluno para que ele possa apropriar-se dos conhecimentos

Esta alternância compreende a total participação dos atores envolvidos, seja em âmbito individual, seja no coletivo e no institucional, com a característica principal de buscar a relação orgânica entre os momentos de formação teórica e de formação prática, visando à transformação do ambiente e dos sujeitos (GIMONET, 1982; SILVA, L.H, 2003).

Nessa perspectiva, Pineau (1999) assinala que a alternância é uma escola da experiência, não funcionando por si só, constituindo-se em um movimento integrado de aprendizagem. Ressalta que necessita de três condições para efetivar-se: que se tenha a experiência, a reflexão, e a interação entre ambas. Enfatiza que, para se desenvolver a experiência, é necessário que haja a alternância entre a interação e a reflexão, conferindo o sentido de dupla alternância.

Concebe-se a importância da reciprocidade integrada, visando realizar um outro modo de aprender os saberes da experiência e os da escola, no momento da interface entre os dois

campos. Por isso e pela riqueza da interdependência dos saberes, é necessário buscar uma das ramificações da alternância, a alternância na educação do campo; a qual, como assinala Zamberlan (1995), compreende uma relação envolvente entre as dimensões teóricas e práticas, tendo em vista que, “[...] por meio da alternância, a sabedoria prática e a teoria se juntam. A alternância ajuda a aprofundar as coisas que acontecem no dia a dia da família, comunidade, país e mundo em geral. A alternância ajuda a valorizar o trabalho manual do agricultor [...]” (ZAMBERLAN, 1995, p. 11).

Este autor toma como referência as atividades na agricultura e o trabalho como categoria central na vida da família e da economia camponesa. O ponto de partida de sua análise é a dimensionalidade da profissão do agricultor, que é construtora da reprodução da socioeconomia dos pequenos estabelecimentos agrícolas, tendo a originalidade inicial de formação na instituição família, com caráter de preservação, de continuidade.

Esta continuidade, ressalta Zamberlan (1995), é peculiar às unidades produtivas familiares, por meio do trabalho na terra, dando oportunidade para inclusão deste trabalho entre os membros da família – dos velhos às crianças, as atividades são distribuídas para todos. Situa a importância do trabalho, lembrando que este permite criar as riquezas para a reprodução do indivíduo, envolvendo as mãos e o espírito, estimulando, assim, o amadurecimento e a auto-estima, uma vez que ele se sente útil na construção da sociedade.

Nessa perspectiva, Zamberlan (1995) destaca o sentido da formação em alternância das EFAs para inter-relacionar as demandas socioprodutivas com as educativas, tendo como eixo a valorização do trabalho na terra, do saber dos alunos e do estudo na escola, sem hierarquizar as dimensões. Trata a relação pedagógica e metodológica, concebendo a importância do movimento de ida e volta entre escola/unidade produtiva familiar, como instrumentos decisivos para a efetivação da relação pais/professores/alunos e do aprendizado intelectual destes alunos, num sentido inter-relacional.

Para os atores construtores desta pedagogia, tanto das Casas Familiares Rurais (CFRs), como das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), é “[...] por meio da alternância que a sabedoria prática e a teoria se juntam. Ajuda a aprofundar as coisas no dia a dia da família, comunidade e mundo em geral. Ajuda a valorizar o trabalho do agricultor como forma de valorizar a cultura camponesa” (ZAMBERLAN, 1995, p.11).

Compreende-se que a alternância tem a finalidade de integrar os estudos entre o tempo, o espaço e os campos educacionais, mediada pela concepção de educação defendida/trabalhada pela escola. O tempo: o presencial e o não presencial. Os campos: teórico, técnico e prático, de uma cultura geral e profissional. Enfim, os espaços da escola, da

família, nas partes e na totalidade, abrangendo a localidade/assentamento, a Vila, o Município, o Estado, o País, o contexto internacional. Segundo assinala Gineau (2003, p. 183), “[...] na pesquisa de novas temporalidades educativas de conquista de seu tempo, a tese simples mais comum da educação permanente é dizer que, de fato, a educação não seria permanente, mas alternante. Períodos de formação se alternariam com períodos de trabalho [...]”.

A ação do programa educativo de alternância das Casas Familiares Rurais é destacado por Barrionuevo (2005) como uma prática que parte da realidade social do aluno, portanto, das demandas sociais, assegurando a seleção dos temas geradores, considerando-os na especificidade técnica para passarem ao status de temas transversais. É significativo para o atendimento das necessidades da economia camponesa, mas, por outro lado, se for trabalhada descontextualizadamente e sem fundamentos filosóficos, de forma reflexiva, têm um limite. Apesar de partir da realidade das unidades familiares, de valorizar sua cultura, para se desenvolver como uma prática pedagógica ampla, é necessário ir além do caráter transversal em si mesmo, tendo em vista que é necessário inter-relacionar a transmissão/construção do conhecimento teórico/prático no movimento das partes para o todo e deste, novamente para as partes, para se ter o conhecimento integrativo e não se descuidar da cultura geral.

A ação pedagógica ao fundamentar-se nos temas de interesse dos alunos tem relevância social, pois atende a uma necessidade socioeconômica, mas, é necessário ir além desta necessidade local. Na perspectiva que orienta Caldart (1997, p. 100), a formação em alternância pressupõe, considerando as recomendações não especificamente para o Curso de Pedagogia da Terra, viabilizar “[...] as exigências específicas desse processo formativo, tais como: não tirar os educadores/ras do seu trabalho; vincular o currículo do curso com as demandas concretas à medida que implica em num ir e vir constante entre diferentes práticas e estudos teóricos [...]”. Por isso, implica, como ressalta a autora, que a alternância acontece no movimento de ida e de volta, consonante à efetivação do nexo de estudos teóricos com estudos práticos, na viabilidade da permanência no trabalho com a terra. Isso também, na perspectiva que assinala Gimonet, em articular as dimensões profissionais e gerais, mas, apesar disso e de considerar as avaliações de um coletivo, não basta. É necessário estudar tais conhecimentos, com aportes da cultura, incluindo os espaços/tempos do local e do global, para que os jovens façam apropriações, movam-se em ambos os espaços e escolham o que é melhor para si. Assim, é significativo perceber o saber local, atendendo às necessidades do trabalho de cada Vila/localidade, para, junto e a partir dele, inserir referências de cultura geral. Vale ressaltar, a inserção desta cultura é de forma reflexiva e crítica.

Embora o delinear desses traços sobre a alternância seja pertinente, concorda-se com Silva, L.H. (2003), e também com Gimonet (1984), que conferir uma conceptualização completa em torno da alternância no âmbito pedagógico está para ser alcançada, face aos limites, aos desafios e às interfaces desta, e apesar da realização de diversos estudos sérios nesta direção. Assinala-se o entendimento de Capelo (1994), que sobre a alternância e por seu intermédio se constróem projetos, sendo realizados para resolver problemas de diversas naturezas, como econômica, social, política e pedagógica. Cabe lembrar que, cada experiência em alternância, é construída nas relações sociais, com uma concepção de sociedade/educação e intencionalidades que a norteia; este pressuposto cabe também para as análises que sobre ela se debruçam. Se é tomada, como instrumento para a mudança/trabalho educativo como processo para apropriação do patrimônio histórico pelo jovem, para desenvolver todas as suas potencialidades, ou se, para o desenvolvimento de uma só potencialidade humana? Cabe se debruçar para a organização, para a luta por meio da educação, visualizando uma outra sociabilidade.

#### 4 PALAVRAS FINAIS

A alternância educativa se realiza nas relações sociopedagógicas, correspondendo à interação dessas relações de expressividade social, visto que não se efetivam em si mesmas, mas sim no contexto histórico-social que as sustenta. Expressando-se esta, a partir da agenda educacional que defende, se propondo moderna e contra interesses particulares que se apresentam como universais, porém, como qualquer outra agenda educacional, não é isenta de contradições.

Para uma educação ampla, é necessário fazer a inter-relação entre o conhecimento local e o universal, considerando-se que a alternância se constrói – nas relações sociais. Também enfatiza-se que, na educação, o movimento relacional não é isolado, nem neutro, é político. Nessa perspectiva, [...] quanto mais articulada for a vida, mais desenvolvida no sentido humano será sua existência. Por isso, a reprodução da sociedade e a do indivíduo são dois pólos do mesmo processo, são momentos distintos, porém sempre articulados, da reprodução social (LESSA, 2005, p. 97).

O envolvimento de algumas experiências em alternância se encaminham para fecundas contribuições à reprodução da vida social, constituindo-se assim, em um ponto marcante para reforçar o declínio dos mecanismos da pedagogia moderna que induzem a um conformismo generalizado, como assinala Mészáros (2005). Nesta direção, vale ressaltar, que, momentos

articulados desta reprodução são presentes no espaço educativo escolar, por isto, o trabalho educativo, e este trabalho por meio da alternância – não deve ser diferente – necessita sempre estar embasado em referências e ações que remetam à apropriação do patrimônio da humanidade, da vida social, mediada pela organização e sua continuidade, intra e extra Tempo Escola e Tempo Família, para se alcançar possibilidades para uma sociabilidade para além do capital.

## NOTAS

<sup>1</sup> Do ponto de vista etimológico, a palavra alternância origina-se do latim *alternare*, compreendendo o outro. Corresponde, em âmbito geral, a um movimento de mudança/permanência intercaladamente, com ordem de sucessão regular, nas dimensões de tempo ou de espaço (LAROUSSE DO BRASIL, 2004; SILVA, L.H., 2003).

<sup>2</sup> Neste sentido, “[...] a centralidade ontológica do trabalho é um dos fundamentos que possibilitou a Marx a propor a superação da submissão do trabalho ao capital.[...] o reconhecimento do caráter fundante do trabalho para o ser social não inviabiliza a crítica radical de suas formas historicamente concretas. Pelo contrário, esse reconhecimento está na base da proposta marxiana da superação do trabalho abstrato por uma sociedade de produtores livremente associados. Justamente por ser o trabalho, a categoria fundante do mundo dos homens, Marx pode postular a necessidade de superação do trabalho abstrato, forma historicamente particular de exploração do homem pelo homem. A análise ontológica do trabalho tal como realizada por Luckács em nenhum momento vela os graves problemas oriundos, para nossa sociedade, de vigência quase universal do trabalho abstrato. [...] Nada mais falso, portanto, que tomar um “trabalho” pelo trabalho abstrato. O fato de termos apenas uma palavra para expressarmos os dois sentidos em que o trabalho comparece na reflexão marxiana e o fato de vivermos em uma quadra histórica de agudas transformações na forma imediata do trabalho abstrato não devem nos conduzir à confusão entre trabalho enquanto categoria fundante do mundo dos homens e trabalho abstrato, produtor de mais-valia [...]”. LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens. Trabalho e ser social**. SP: Boitempo, 2002.

<sup>3</sup> “[...] essa renovação foi maior no âmbito da tradição ativista, quando a escola se impôs como instituição chave da sociedade democrática e se nutriu de um forte ideal libertário, dando vida tanto a experimentações escolares e didáticas baseadas no primado de ‘fazer’ quanto a teorizações pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas. O ativismo foi uma grande voz da pedagogia novecentista, pelo menos até os anos 50. Realizou uma reviravolta geral na educação, colocando no centro a criança, suas necessidades e as suas capacidades; o fazer que deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular; a aprendizagem coloca no centro o ambiente e não o saber codificado e tornado sistemático”. CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 513.

<sup>4</sup> Como assinala Duarte (2001, p.13-14), “[...] o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. [...] é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica [...]”.

<sup>5</sup> No Pará, este movimento ocorreu a partir da década de 1990, com a iniciativa de movimentos sociais, instituições, alguns políticos e Organizações da Sociedade Civil. Entre estas: a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), Fundação Agrária do Tocantins (FATA), a Fundação Viver, Preservar e Produzir (FVPP); instituições acadêmicas, como a Universidade Federal do Pará, por meio do Centro Agropecuário (CAP), do Campus de Altamira, o Laboratório Sócio-Agrônomo do Tocantins (LASAT), tudo isso, como forma de ação coletiva e com pretensão de valorização da cultura camponesa e dos saberes tradicionais.

<sup>6</sup> Vale ressaltar que, muitas vezes, a relação com o aspecto econômico influencia as outras dimensões, como a cultural, a política, a ecológica, entre outras.

## REFERÊNCIAS

BARRIONUEVO, Agostinho. **Sucesso profissional: Formação Experiencial, Formal e Reflexiva**. Pato Branco, PR: Imprepele Gráfica e editora Ltda, 2005.

CAPELO, Fernanda de Mendonça. **A formação em Alternância**. Tese de doutorado. Lisboa: <http://www.batina.com/nanda/tese/teseI.htm>, novembro, 1994, acessado em maio de 2004.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Política de Educação à Distância e Programa TV Escola como estratégia de formação do professor**. Tese de Doutorado, PPGEDU/UFRN. Natal, RN: UFRN, 2001.

COCEIRO, Maria do Loreto Paiva. Formação universitária em Alternância em Portugal. In: **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA UNEFAB/BRASIL**. Pedagogia da Alternância. Formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Salvador, BA: UNEFAB, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia da terra. Formação de Identidade e Identidade de formação. IN: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Pedagogia da Terra. **Cadernos do ITERRA**. Veranópolis, RS, a. 2, n.6, ITERRA, 2002.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** São Paulo: Autores Associados: 2003.

DUFAURE, André. **Educacion, médio y alternancia**. Buenos Ayres, Argentina, 1993. Textos elegidos por Daniel Chartier.Reproduzido con autorización de Associação para la promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola (A.P.E.F.A), para aportar al desarrollo de las líneas de acción del Plan Social Educativo.

DELORS, Jacques. **Educação Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI 8. ed.São Paulo: Cortez:/MEC, 2003.

FORGEARD, G. Lês **MFR dans lê Monde**:Une presence de mouvement sur les cinq Continents. Disponível em: «<http://www.mfr.asso.fr>». Acesso em, 2001 .

GIMONET, Jean Claude. **Alternance et relations humaines**. Paris, França: Messonance, editions UNMFREO, 1984.

\_\_\_\_\_. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**.UNEFAB. Pedagogia da Alternância. Alternância e desenvolvimento. Salvador, BA: SIMFR/VITAE/UNEFAB, 1999a, p. 39-48.

\_\_\_\_\_. Perfil, estatuto e funções dos monitores. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**. Pedagogia da Alternância. Alternância e desenvolvimento. Salvador, BA: SIMFR/VITAE/UNEFAB, 1999b.

LAROUSSE DO BRASIL. Larousse ilustrado da língua portuguesa. **Dicionário**. São Paulo:

Larousse do Brasil, 2004.

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

PINEAU, Gaston. Formação universitárias em alternância no Canadá e na França. In: UNEFAB. **Pedagogia da Alternância**. Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília, DF: UNEFAB, 2002, p. 62-78.

RABELO, Josefa Jackeline. **A pedagogia do Movimento Sem Terra**: para onde aponta o projeto de formação de professores do MST? 2005. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, CE, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Viçosa, Minas Gerais: EFV, 2003.

UNEFAB. **I SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**. Pedagogia da alternância. alternância e desenvolvimento. Salvador, BA: SIMFR/VITAE/UNEFAB, 1999.

UNEFAB. **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**. Pedagogia da alternância. Formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília, DF: UNEFAB, 2002.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância. Escola da Família Agrícola**. Santa Teresa, ES: MEPES, 1995. (Coleção Francisco Giust, n. 1. 1. ed).