

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EAD
MEDIADA PELAS TIC: UMA
COMPLEMENTARIDADE LIBERTADORA PARA A
EDUCAÇÃO DO CAMPO?**

Natalina Pereira de Souza

Brasília, 2011

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EAD
MEDIADA PELAS TIC: UMA
COMPLEMENTARIDADE LIBERTADORA PARA A
EDUCAÇÃO DO CAMPO?**

Natalina Pereira de Souza

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UNB como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em educação, na área de concentração: Educação e Comunicação.

Brasília, maio de 2011

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

A pedagogia da alternância na EaD mediada pelas TIC: uma complementaridade libertadora para a educação do campo?

TESE DE DOUTORADO

Natalina Pereira de Souza
Matrícula: 07/57381

Prof^ª. Dr^ª. Raquel de Almeida Moraes

Banca: Dra. Teresa Kazuko Teruya - UEM

Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges (FE/UnB)

Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro
(FE/UnB)

Dr. Rafael Litvin Villas Bôas (UnB/Planaltina)

**Dedico a todos que acreditam na utopia de um mundo melhor e a todos que trabalham
para tornar este mundo possível.**

**Aos netinhos Jonas, Giulia e Luisa meus doces motivos de continuar o balanço
das contradições entre a utopia e o possível.**

A DEUS que me possibilitou criatura utópica

AGRADECIMENTOS

Foi longo o caminho percorrido para se chegar a esta parcela de construção do conhecimento. E como não poderia ser diferente, a caminhada não foi solitária, muito pelo contrário, foi acompanhada por muitas pessoas que acreditaram neste trabalho, e nele se envolveram e contribuíram de muitas maneiras. Uns ofereceram o refresco do ombro amigo, outros a paciência e generosidade do auxílio, e mais outros os desafios, mesmos que incômodos. Por isso, o muito obrigado vai para todos que se vêem numa dessas categorias. Porém, algumas pessoas prescindem de serem registradas pelo envolvimento direto e ostensivo neste estudo. Os agradecimentos especiais:

À Professora Dra. Raquel de Almeida Moraes, por ter apostado no projeto desta tese, pela orientação amorosa, desencadeadora da vontade do conhecer, e, ainda, pela firmeza suave e efetiva com que conduziu os trabalhos, fazendo desencadear muitas possibilidades para a construção do conhecimento.

Aos Professores Dr. Carlos Alberto Lopes Souza, Dra Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro, Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, Dr. Rafael Litvin Villas Bôas e Dra. Teresa Kazuko Teruya, membros e suplente da Banca Examinadora, que muito contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

Aos meus amigos Vilmar Rocha e Alfram Albuquerque que estiveram comigo sempre que precisei de estímulo pra prosseguir nesta caminhada.

A toda a família Mendes: Nadja, Dona Naly, Débora, Renan, Naise, Epílogo e Marcos que, além da amizade, me ofereceram o calor e o conforto de me sentir em família durante todas as minhas estadias em Brasília.

A você Magalis amiga, pela doçura, comprometimento e parceria durante todo o percurso que trilhamos juntas e que espero poder continuar trilhando por muito tempo.

Aos colegas da UNB, Danielle, Fábila Magali, Alex, pelos diálogos que sempre me oportunizaram.

À Dona Rita e a sua recepção calorosa a cada chegada na UNB, além da dedicação nos serviços que prestou na montagem da minha bibliografia.

À Adelaide, pelo ombro amigo de todas as horas, e pelas orações.

Aos monitores e professores da EFAA, Josete, Milza, João, Miguel, Rique e, em especial, José Moço e Terezinha, pela paciência e generosidade para servir.

Aos alunos da Escola Família Agrícola de Angical (EFAA) no período de 2002 a 2010 que estiveram comigo nas minhas tentativas de fazer uma educação freiriana.

Ao Padre Geraldo Josef Lang pelo apoio à minha aproximação na EFAA, além dos ouvidos confessionais nos meus momentos de necessidade.

Ao Sr. Edvaldo um exemplo de abnegação pelo trabalho voluntário, pelo papel de ser pai, de ser esposo, de ser amigo, mas, acima de tudo, de ser um lutador das causas do homem do campo.

Ao Gilberto pela contribuição cuidadosa na digitação do trabalho.

Não poderia esquecer também de agradecer ao Professor Dr. Aristóteles Teixeira e ao Mestre Balduino Guedes que estiveram comigo no início dessa caminhada, contribuindo na construção e no aperfeiçoamento do projeto que, à época, esboçava desenvolver.

E, finalmente, à Universidade de Brasília (UNB) e ao Doutorado em Educação, pela oportunidade.

SUMÁRIO

Resumo

Abstract

Listas

Apresentação

INTRODUÇÃO **018**

1 As questões 019

2 Hipótese diretriz 024

3 Objetivos 024

4 Justificativa para o estudo 024

5 Delimitação do objeto de estudo empírico 025

6 Contribuições pretendidas 027

7 Marco teórico e conceitual do objeto 028

CAPÍTULO I **038**

**1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: EM SE PLANTANDO TUDO
DÁ** **038**

1.1 Panorâmica histórica sobre a educação do campo 040

1.2 Ampliando a visão sobre a educação do campo 045

1.2.1 A educação do campo 046

1.2.2 A pedagogia do campo 051

1.3 O Ensino médio brasileiro 055

CAPÍTULO II **058**

2 A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E O DIÁLOGO **058**

2.1 A liberdade na educação segundo Ferreira 064

2.2 Cidadania em questão: a visão de Tonet 067

2.3 A comunicação dialógica: concepções e abordagens 069

2.3.1 A comunicação dialógica freiriana 077

2.4 A comunicação dialógica e a educação emancipadora 083

CAPÍTULO III **086**

3 A EAD E O USO DAS TIC PARA O CAMPO **086**

3.1 As TIC como possibilidades de democratização 107

3.1.1 Sobre os aspectos legais que apóiam os programas
governamentais de uso das TIC na educação pública brasileira 113

3.1.2	A EaD mediada pelas TIC no Brasil: uma realidade de uma educação desigual	114
3.2	O extensionismo na EaD voltada para o campo: como sair do impasse?	115
CAPÍTULO IV		119
4	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	119
4.1	Concepção e abordagens	121
4.1.1	Concepção específica do educador (o monitor)	128
4.2	Panorâmica histórica	129
4.2.1	O processo de expansão e desenvolvimento na França e no mundo	133
4.3	A Pedagogia da Alternância no Brasil e o movimento CEFFAs	137
4.4	Os CEFFAs na Bahia	149
4.4.1	A Escola Família Agrícola de Angical (EFAA/Ba)	149
CAPÍTULO V		155
5	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	155
5.1	O materialismo histórico-dialético	157
5.2	Método de abordagem	162
5.2.1	A escolha do método dialético	163
5.2.2	A lógica dialética	167
5.3	O estudo de caso	172
5.4	Técnicas utilizadas e procedimentos realizados	172
5.5	Etapas da pesquisa e o percurso da realização	178
5.6	O percurso do estudo 1: Pedagogia freiriana e pedagogia da alternância – semelhanças, diferenças e contradições	179
5.7	O percurso do estudo 2: A educação emancipadora e a dialogicidade freiriana na tendência da pedagogia da alternância da EFAA	180
5.7.1	A pesquisa empírica na EFAA	181
5.7.1.1	O ambiente da pesquisa empírica	181
5.7.1.2	Realização das entrevistas	183
5.7.1.3	Participantes das entrevistas	184
5.7.2	Organização e tratamento das informações	187

5.8	O percurso do estudo 3: A complementaridade da pedagogia da alternância na EaD emancipadora mediada pelas TIC para a educação do campo	188
CAPÍTULO VI		189
6	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO RESULTADO DA PESQUISA	189
6.1	A pedagogia freiriana e a pedagogia da alternância: semelhanças, diferenças e contradições	189
6.1.1	Educação emancipadora e dialogia na pedagogia da alternância	192
6.1.2	Resultado da comparação entre a pedagogia freiriana e a pedagogia da alternância	197
6.2	A educação emancipadora e a dialogicidade freiriana na tendência da pedagogia da alternância na EFAA	199
6.2.1	Análise documental	200
6.2.2	Entrevistas junto aos alunos	203
6.2.3	Entrevistas junto aos monitores e professores	208
6.2.4	Entrevistas junto aos pais de alunos	218
6.2.5	Entrevistas junto aos participantes da AEFAA	219
6.2.6	Resultado da pesquisa empírica na EFAA	223
6.2.7	Concluindo o estudo empírico: o diálogo na EFAA: entre a foice e a enxada	226
6.3	A complementaridade da pedagogia da alternância na EaD emancipadora mediada pelas TIC para a educação do campo	229
6.3.1	Resultado do estudo: O diálogo da roça na EaD emancipadora ou o diálogo na roça da EaD emancipadora?	234
CONSIDERAÇÕES FINAIS: (RE)FAZENDO CAMINHOS		237
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		246
APÊNDICES		260
APÊNDICE I – Roteiro de Pesquisa Alunos/Egressos		260
APÊNDICE II - Roteiro de Pesquisa Monitores/Professores		261
APÊNDICE III – Roteiro de Pesquisa Pais/Responsáveis		262

APÊNDICE IV – Roteiro de Pesquisa Pessoas da Comunidade	262
APÊNDICE V – Pedagogia Freiriana <i>versus</i> Pedagogia da Alternância	263
APÊNDICE VI – Relação de Documentos Analisados	263
APÊNDICE VII- Relação de Entrevistados	264

LISTA DE SIGLAS

AECOFABA	Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
AEFAA	Associação da Escola Família Agrícola de Angical
AIMFA	Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação por Alternância
AIMFR	Associação Internacional dos Movimentos de Formação Familiar Rural
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCP	Centro de Cultura Popular
CEFFAs	Centros de Familiares de Formação por Alternância
CFE	Conselho Federal de Educação
CFRs	Casas Familiares Rurais
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão da Pastoral da Terra
EaD	Educação a Distância
Educom	Projeto Brasileiro de Informática na Educação
EFAs	Escolas Família Agrícola
EFAA	Escola Família Agrícola de Angical
EVC	<i>Educational Video Center</i> (Centro Educacional de Vídeo)
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização de Profissionais de Educação
FUNDEF	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"
LDB	Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento Eclesial de Base
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST	Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra
NTEs	Núcleos de Tecnologia (nos Estados)

PA	Pedagogia da Alternância
PE	Plano de Estudo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Lei 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
REFAISA	Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED/MEC	Secretaria Especial de Educação a Distância do Ministério da Educação
SEED/MEC	Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Educação
TV ESCOLA	Canal exclusivo, via satélite, para promover a capacitação e atualização permanente dos professores
UAB	Sistema de Universidades Abertas do Brasil
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 - O Modelo Humanizador da Comunicação (segundo Friedrich).....	082
Figura 2 - Topologia de Agrupamentos Humanos.....	105
Figura 3 – Representação dos Componentes do Conjunto de Elementos da Alternância.....	123
Figura 4 - A Lógica Dialética de Lefebvre.....	168
Figura 5 - A Lógica Moderna de Lefebvre.....	169
Figura 6 - A Dialética da Educação: Entre a Alienação e a Emancipação.....	184
Figura 7 - Vista Externa do Espaço Físico da EFAA.....	199
Figura 8 - O Diálogo na Roça da EFAA.....	226
Figura 9 - A EaD na Roça.....	235
Quadro 1 - Construindo a Pergunta.....	019
Quadro 2 - Artigos Apresentados (2006 – 2008).....	023
Quadro 3 - Percentuais de escolas do campo sem energia elétrica, sem biblioteca, sem laboratórios de ciências e sem acesso à Internet.....	044
Quadro 4 - Síntese do Percurso da Pesquisa.....	178
Quadro 5 - Ambiente Principal da Pesquisa Empírica.....	181
Quadro 6 - Outros Ambientes da Pesquisa Empírica.....	182
Quadro 7 - Comparativo entre a Pedagogia Freiriana e a Pedagogia da Alternância.....	190
Quadro 8 - Percepção da Comunicação/Diálogo dos Alunos/Egressos da EFAA	203
Quadro 9 - Validação Lógico-Dialética da Tendência da Pedagogia da Alternância na EFAA.....	223
Quadro 10 - Possibilidades de Uso da Pedagogia da Alternância na EaD Emancipadora para o Campo.....	230
Tabela 1 - Integração Comunicação-Educação.....	084
Tabela 2 – Síntese Matriz Curricular da EFAA.....	152

Tabela 3 – Cronograma de Entrevistas Realizadas.....	183
Tabela 4 – Distribuição dos Alunos Entrevistados por Turma.....	185
Tabela 5 – Informações sobre os Monitores/Professores da EFAA.....	208

RESUMO

A presente tese argumenta sobre a possibilidade da Pedagogia da Alternância ser uma complementaridade para se fazer uma educação a distância (EaD) emancipadora voltada para o campo, considerando que seus instrumentos pedagógicos possibilitam uma problematização crítica da situação real e de atuação transformadora sobre a mesma, de acordo com a visão do educador Paulo Freire. O trabalho está associado ao Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR – DF – UNB. A metodologia usada foi de natureza descritiva, analítica, com abordagem qualitativa e lógico-dialética. Iniciou-se com um estudo teórico, de natureza bibliográfica, sobre a existência de relação entre a pedagogia freiriana e a pedagogia da alternância, quanto ao fazer educativo emancipatório. O percurso seguinte voltou-se para uma pesquisa empírica, um estudo de caso sobre a tendência da pedagogia da alternância que é praticada na EFAA, no Oeste da Bahia, que atende aos jovens camponeses, a maioria pertencente ao terceiro maior assentamento de Reforma Agrária da América Latina, e o mais antigo da Bahia. O marco de partida e de chegada foi uma discussão sobre os limites e as contradições de se fazer uso da Pedagogia da Alternância, enquanto uma complementaridade para uma EaD emancipadora voltadas para a educação do campo. Os resultados apontaram que, contradições podem advir de limitadores como a pedagogia, as TIC, a escassez de políticas públicas, mas no plano de fundo estão os interesses do sistema de produção vigente, os donos do capital, de lançar mão de qualquer meio em prol da sua condição de opressor, e contra o que possa ameaçar o seu *status quo*. Verificou-se que as contradições podem ser reveladas, não importa se os atos educativos sejam mediados pelas TIC, se a relação esteja diferida no tempo, mas, o quanto ela é problematizadora, tornando possível se alcançar um novo tipo de sociedade tecnológica que pode dar suporte a um grande número de valores, entre eles, a democracia, concluindo-se que democratizar as tecnologias para a educação é lutar por melhores políticas públicas, buscar melhores desenhos de EaD, diferentes daqueles que se prestam ao sistema técnico-capitalista de uma educação para os economicamente excluídos, desconsiderando que a tecnologia é um fenômeno de dois lados, onde estão operador e objeto, ambos, seres humanos, sendo possível, pois, o diálogo democrático na roça.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Pedagogia Freiriana; Pedagogia da Alternância; EaD mediada pelas TIC para o campo

ABSTRACT

This thesis argues the possibility of the Pedagogy of Alternation as a complement to an emancipatory distance education for the countryside. Their pedagogical tools provide a critic problematization and transforming act on the real situation, according to the vision of the educator Paulo Freire. The work is associated with the Group of Studies and Researches "History, Society and Education in Brazil" - HISTEDBR - DF - UNB. The methodology was descriptive, analytical, qualitative approach and logical-dialectical. The beginning and the end were a discussion about the limits and contradictions of using the Pedagogy of Alternation as a complement to an emancipatory distance education for the countryside. The results showed that contradictions may arise from several constraints, some of pedagogy of ICT, but the background are the interest of capitalism in the relation between oppressor and oppressed. These contradictions no matter if the acts are mediated by ICT education, the relationship is deferred in time, but it is problematical how making it possible to achieve a new kind of

technological society that can support a large number of values, among them the democracy. Conclude that to democratize the technology education is necessary fighting for better policies and better designs of distance education, different of the models used by the capitalist system of technical education for those economically excluded. Remembering to dismiss the technology is a two-sided phenomenon, where are the operator and object, both humans, enabling the democratic dialogue in the countryside.

Key-words: Rural Education; Freiriana Pedagogy; Pedagogy of Alternation; Distance Education mediated by ICT to countryside environment

APRESENTAÇÃO

Trata-se de uma pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A mesma se insere no eixo de interesse “Política, história e filosofia das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação” e está associada ao Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR – DF – UNB.

A construção da tese surgiu com a necessidade da autora de aprofundar o conhecimento sobre a educação que é feita no meio rural brasileiro, mais especificamente no meio rural do Oeste baiano, *locus* do terceiro maior assentamento de reforma agrária da América Latina, o mais antigo da Bahia. A partir da atuação como educadora e psicóloga voluntária na Escola Família Agrícola de Angical-BA (EFAA), voltada para os “reformeiros” e demais jovens do campo. Ali nasceu um olhar curioso sobre o trabalho educativo que tem na Pedagogia da Alternância o centro organizador na formação do jovem do campo e que tem como um dos seus principais pilares a alternância espacial que intercala períodos de vivência do aluno na escola, na família e na comunidade.

Discute-se as possibilidades e limitações do uso desta pedagogia na EaD para o campo, numa perspectiva emancipadora freiriana que, transcendendo a ação reprodutora da lógica capitalista. A ênfase recai nas contradições que circundam o universo educacional escolar.

O estudo está organizado em seis capítulos, após uma introdução com o problema da pesquisa e os objetivos, bem como a justificativa, a delimitação do objeto e as contribuições pretendidas e uma aproximação à problemática teórica do objeto.

A base teórica relacionada ao tema da tese está distribuída nos quatro primeiros capítulos, o percurso metodológico e o estudo realizado estão registrados no quinto e sexto capítulos, respectivamente.

INTRODUÇÃO

A educação que é feita no campo, geralmente, é pensada a partir da perspectiva urbana, não oferecendo para o seu aprendiz um currículo diferenciado que valorize as especificidades do meio em que vive. Políticas públicas educacionais que respeitem e considerem as diversidades e as especificidades do meio rural, que se voltem para atender aos problemas específicos desse espaço, ainda são muito tímidas. No caso do jovem camponês, que precisa conciliar estudo e trabalho na roça, a situação se torna mais complexa, uma vez que é escassa a oferta de escolas próximas ao local onde vive que atendam as suas necessidades, de modo que possa continuar trabalhando para ajudar na renda familiar. Então, ao fazer a opção por continuar seus estudos, esse jovem terá que se deslocar para os centros urbanos onde receberá uma educação que dialoga sobre um meio estranho à sua bagagem cultural.

A proposta educativa dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) vem se configurando no Brasil como um modelo de educação apropriado às necessidades do jovem camponês, na medida em que, segundo Santori (2008), valoriza o meio onde vive e a relação e participação da família, incorporando seus conhecimentos e saberes no cotidiano do processo educacional. Também existe a valorização da cultura, onde se estuda os problemas locais para compreender a importância e complexidade da sociedade onde vive.

O centro organizador do processo educativo é a Pedagogia da Alternância, que intercala momentos de formação entre escola, família e meio sócio profissional, inspirada no modelo das *Maisons Familiales Rurales* francesas, trazida para o Brasil no final da década de 60, sendo considerada como uma forma de resistência à educação pública tradicional que pouco se pronuncia às necessidades específicas do campo.

Numa breve incursão sobre a bibliografia acadêmica existente, diversos estudos, como Amaral (2002); Araújo (2005); Baptista (2003); Begnami (2003); Cavalcante (2007) e Nosella (1977) têm ressaltado o potencial emancipador dessa Pedagogia, de fazer uma educação para a autonomia do jovem camponês, sendo considerada uma alternativa viável e com um diferencial para a política da educação do campo. No entanto, também, apresenta fragilidades, a exemplo da dependência financeira de organizações estrangeiras que coloca em risco a sua manutenção de modo duradouro.

Mas, é fato que a integração de um modelo pedagógico adotado para o campo ainda não foi devidamente analisado, existindo uma grande lacuna na educação brasileira que se

avoluma, quando se pondera sobre a EaD com a mediação das TIC, que vem ganhando muito rapidamente espaço no cenário educacional brasileiro.

É neste panorama que surge a “curiosidade epistemológica” de Freire (2000, p.48) de desenvolver um trabalho científico, fato que foi se materializando na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB), quando esta autora cursou as disciplinas “Tópicos em Educação a Distância” e “Aprendizagem, Tecnologias e Educação a Distância, EaD”, como aluna especial.

Com a orientação da Prof^a. Doutora Raquel de Almeida Moraes, a visão míope e romântica do uso das TIC, enquanto um meio salvador para a educação do campo, foi aos poucos sendo destruída, dando passagem a um olhar mais realista e crítico sobre o maniqueísmo que o sistema dominante lança sobre a distribuição do acesso e uso das tecnologias, principalmente quando o assunto é educação, famoso instrumento de perpetuação da burguesia capitalista. Mas também, o mesmo olhar foi estimulado a vislumbrar as possibilidades que essas tecnologias carregam de se fazer inclusive um instrumento de luta por uma educação inclusiva, mais democrática para o homem do campo, que sobrevive das atividades agro-pastoris, mora e trabalha no ambiente campestre. Diante disso emergiram:

1 As Questões

Explicitadas a partir de Gamboa (2007), os passos seguidos levaram á construção da Questão Central da pesquisa conforme esboço no Quadro 1 – Construindo a pergunta, apresentado a seguir:

QUADRO 1 - Construindo a pergunta

<p>Mundo da necessidade:</p> <p>As práticas de EaD mediada pelas TIC que são adotadas para minimizar o vazio existente na educação pública voltada para a realidade do meio rural são descontextualizadas, voltadas para o mercado de trabalho, seguindo em direção contrária a uma educação libertadora, conforme Paulo Freire (2002).</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Problema:</p> <p>Diante das escassas políticas públicas educacionais, atuais e históricas, voltadas para o campo, e as equivocadas políticas públicas orientadoras da EaD, que desconsideram o contexto, quer seja urbano ou rural, a Pedagogia da Alternância, na hipótese de ter um modelo comunicativo dialógico, tal como o concebe Paulo Freire, pode ser uma complementaridade libertadora para a EaD mediada pelas TIC, voltada para o campo?</p>
--



Indagações múltiplas:

1. É possível uma EaD emancipadora mediada pelas TIC para o meio rural?
 - 1.1. Existe diferença significativa entre a educação rural e a educação urbana que justifique o empreendimento do presente estudo?
 - 1.2. O que define uma prática educativa libertadora, conforme o concebido por Paulo Freire?
 - 1.3. Quais as diferenças e semelhanças entre a prática educativa emancipadora de Paulo Freire e a tendência da Pedagogia da Alternância que é praticada na EFAA?
 - 1.4. Os modelos de EaD mediados pelas TIC geralmente adotados possuem potencial para uma prática educativa emancipadora?
 - 1.5. Como a EaD vem sendo tratada pelas políticas públicas?
 - 1.6. E a educação do campo?
2. A Pedagogia da Alternância é uma prática educativa emancipadora?
 - 2.1. Seu modelo é comunicativo dialógico, tal como concebe Paulo Freire?
3. Na hipótese de ter um modelo comunicativo dialógico, pode ser um método que também favoreça uma educação libertadora na EaD mediada pelas TIC para o meio rural brasileiro?



Quadro de perguntas:

1. O que é educação emancipadora?
2. O que caracteriza uma educação emancipadora?
3. É possível se fazer uma EaD emancipadora mediada pelas TIC? A partir de quais parâmetros?
4. A tendência da Pedagogia da Alternância que é praticada nas EFA voltada para a educação rural em boa medida possui características de uma educação emancipadora?
5. Quais as possibilidades de transposição de seus instrumentos pedagógicos de alternância para a EaD mediada pelas TIC para o meio rural?



Problema proposto:

Saber se o uso da Pedagogia da Alternância na EaD mediada pelas TIC pode ser uma complementaridade libertadora para a educação rural.



Pergunta síntese:

O uso da Pedagogia da Alternância na EaD mediada pelas TIC pode ser uma complementaridade libertadora para a educação rural?

1.1 Questão central da pesquisa

É possível promover uma EaD libertadora mediada pelas TIC voltada para o campo? Esta questão desdobrou-se em outras, descritas a seguir:

1.2. Questões decorrentes

1) A Pedagogia da Alternância guarda uma relação próxima com a pedagogia freiriana, enquanto uma forma de se fazer uma educação libertadora para o campo?

2) Considerando a confirmação da questão anterior, até que ponto isto ocorre, também, na tendência dessa pedagogia que é feita na EFAA? Os instrumentos adotados permitem exercer a dialogicidade freiriana na ação educacional?

3) E, ainda, outra questão: é possível a adoção dessa Pedagogia na EaD mediada pelas TIC, enquanto uma complementaridade libertadora para a educação do campo?

Desse modo, as áreas de estudo desta tese foram a educação libertadora freiriana e a Pedagogia da Alternância. Essas opções ganharam relevância diante da hipótese de que a Educação Libertadora e a Pedagogia da Alternância podem servir de base para uma EaD complementar a uma educação libertadora para o campo.

Nas investigações prévias, outras temáticas foram colocadas:

- O descaso das políticas públicas diante da educação do campo;
- A subordinação do ensino médio das escolas públicas à lógica do capital;
- Os movimentos dos camponeses por uma educação que reconheça suas especificidades;
- As pedagogias alternativas voltadas para o campo;
- A Pedagogia da Alternância como viável para a educação do campo.

Sobre a possibilidade de uma EaD libertadora mediada pelas TIC, argumentos favoráveis foram encontrados nos estudos desenvolvidos por Andrade (1996), Barreto (2003), Gur-Ze'ev, (2000) e Moraes (2003a; 2003b), entre outros, considerando-se que a interatividade seja fomentadora da crítica, do diálogo e da reflexão.

Ademais, considerou-se que o uso das TIC não modifica o pressuposto básico de uma educação para a autonomia, de cidadãos capazes de criar sua história “de forma crítica e empreendedora, visando o desenvolvimento comunitário, a consciência histórica, política e ética”, conforme Dudziak (2005).

Outro argumento considerado foi o de Feenberg (2004), para quem basta a democratização da tecnologia para ajudar a reverter a manipulação técnica sobre os seres

humanos, na medida em que não se detendo apenas à expansão do conhecimento por si mesmo, promova uma aliança constituída democraticamente de agentes que inclua os despotencializados para fazerem frente às configurações prejudiciais desde o início, e abrir perspectivas futuras para um modelo democrático de comunicação.

Portanto, discutir a questão da presente tese passou por uma discussão de fundo sobre o fomento a políticas públicas com a participação daquele que é o interessado direto: o homem do campo.

Quanto à educação libertadora para o meio rural, tomou-se como referência o método problematizador de Paulo Freire para quem a educação do jovem do campo, que desde cedo é inserido nas responsabilidades do mundo adulto, deve ter como base a dialogicidade advinda numa *práxis* de ação e reflexão, para um homem percebido como um ser autônomo na sua vocação ontológica de transformar a si mesmo e, se transformando, transformar o mundo. Mas também, foram considerados autores que discutem essa temática sobre outros ângulos, a exemplo de Ferreira (1993), para quem emancipação não é apenas a emancipação cognitiva, mas, integral; Tunes (2005) que delinea alguns requisitos para o fazer educativo emancipador, e a proposta de emancipação alternativa discutida por diversos estudiosos que apostam na emancipação coletiva através da Tecnologia Social que busca atender “à dimensão humana do desenvolvimento e aos interesses coletivos, garantindo, de maneira sustentável, melhor qualidade de vida”, como registrado em Fundação Banco do Brasil (2004, p.8).

Porém, pensar uma EaD dialógica para o campo mediada pelas TIC, conforme Schneider e Souza (2006), significa pensar a mediação tecnológica de um diálogo humano com a terra. Então, foi mandatório um estudo sobre a EaD com a mediação das tecnologias e sobre a educação do campo no Brasil, que para Calazans, Castro e Silva (1981), sempre representou uma fatia marginal nas preocupações das políticas públicas brasileiras, que quando muito apresentam programas paliativos ou corretivos de carência, geralmente temporários, como afirma Caldart (2005).

Vários empreendimentos de estudos e reflexões foram realizados em conjunto com outros colegas pesquisadores, cujos traçados iniciais buscou-se alcançar uma melhor compreensão sobre as dimensões educativas da educação do campo e do uso da tecnologia digital na EaD, discutindo-se questões sobre como fazer uma Pedagogia da Alternância Comunicativa mediada pelas TIC, seus limites e as peculiaridades.

Alguns resultados desses estudos estão listados no quadro a seguir, que apresenta os autores, o título do artigo e o evento onde foi apresentado.

QUADRO 2 - Artigos apresentados (2006 – 2008)

SOUZA, N. P; SCHNEIDER, M. B. D. ; MORAES, R.A. O Percurso da EaD no Ciberespaço: Do Terminus a quo para o Terminus ad quem	9º Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED – Centro-Oeste, 2008, Taguatinga, DF.
SCHNEIDER, M. B. D. ; SOUZA, N. P. ; MORAES, R.A. Comunicação On-Line do Professor em EAD: Mediação Pedagógica ou Imediatismo.	13º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2007, Curitiba.
SOUZA, N. P. ; SCHNEIDER, M. B. D. . A pedagogia da alternância no ciberespaço: uma reflexão sobre o uso das TIC no contexto da educação.	II Semana da Pedagogia/ IV Encontro de Pesquisa da Pós-Graduação em Educação, 2006, Brasília.
SCHNEIDER, M. B. D. ; SOUZA, N. P. . Desafios no ciberespaço: a mediação pedagógica do professor on-line numa perspectiva crítico-emancipadora.	II Semana da Pedagogia/IV Encontro de Pesquisa da Pós-Graduação em Educação, 2006, Brasília.
SOUZA, N. P. ; SCHNEIDER, M. B. D. . PROINFO: Cadê as peças do quebra-cabeça?	VI Encontro Regional da ANPAE Sudeste e Reunião da ANPAE-MG, 2007, Uberlândia.
SOUZA, N. P. ; SCHNEIDER, M. B. D. ; UCELLO, A. . PROINFO: UM PROGRAMA OU UM CONJUNTO DE EQUÍVOCOS BEM FUNDAMENTADOS?	VIII Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Região Centro-Oeste, 2006, Cuiabá.

Reorganizando os estudos, chegou-se à problemática desenvolvida na presente tese, uma pesquisa sobre a tendência educativa da Pedagogia da Alternância que é praticada na EFAA, contemplando a preocupação com uma pedagogia libertadora para a EaD voltada para o campo.

A teoria que serviu de base para esta tese relaciona a dominação do homem do campo, com reflexos que produz uma educação descontextualizada e “pobre” como modo de perpetuação da situação vigente.

2 Hipótese diretriz

A Pedagogia da Alternância pode ser uma complementaridade para a EaD emancipadora voltada para o campo.

3 Objetivos

3.1 Objetivo geral

Examinar as possibilidades, os limites e as contradições de uma EaD libertadora para o meio rural, mediada pelas TIC, numa prática educativa concebida na Pedagogia da Alternância, considerando-se:

3.2 Os objetivos específicos

- levantar as potencialidades de uma educação freiriana porventura existentes na Pedagogia da Alternância
- verificar se a tendência educativa da Pedagogia da Alternância que é praticada na EFAA é uma prática educativa emancipadora
- discutir sobre as possibilidades, os limites e as contradições da EaD mediada pelas TIC voltadas para o meio rural, com a adoção da Pedagogia da Alternância, dos seus instrumentos pedagógicos potenciais para a problematização crítica da situação real e de atuação transformadora sobre ela.

4 Justificativa para o estudo

O estudo sobre o tema proposto apresenta-se atual, complexo e relevante. A atualidade evidencia-se em novas políticas que, mesmo timidamente, estão sendo discutidas pelo MEC, que propõe que a educação para o campo reconheça este espaço que é dotado de peculiaridades próprias.

Essa temática tem levantado cada vez mais os ânimos dos movimentos organizados do meio rural, a exemplo do Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra (MST), para que essas políticas sejam criadas e efetivadas de fato. Pode-se verificar, também, o crescente interesse do meio acadêmico nos últimos anos, como os estudos de Baptista (2003), Antonio e Lucini (2007) e Brasil (2007) entre outros.

Quanto à complexidade, é um tema que está nos limites topológicos de muitos outros movimentos, como preservação ambiental, uso responsável de solo, produção limpa de

alimentos, o local e o global, a relação de trabalho e renda, inclusão digital, coisas que são fundamentais para os rumos presente e futuro do processo educacional e formativo do nosso país, com uma grande dimensão geográfica e um contingente populacional representativo. Neste sentido, para Gimonet (2005), as práticas pedagógicas, os métodos, os conteúdos de formação devem ser pensados de outra maneira, de modo a se atender a complexidade do mundo atual. Esse modo de pensar deve se opor “ao pensamento analítico, linear, que dissocia, enclausura em vez de ligar e de articular” (idem, p.75) as diversas dimensões envolvidas.

A sua relevância está em que cerca de um quinto da população brasileira é rural e, de cada quatro municípios brasileiros, três gravitam em torno da terra, conforme Graziano (2007). Além disso, como Nyerere (1981) já apontava, em discurso proferido em Roma, na Conferência Mundial sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural

[...] a raiz da pobreza no mundo, bem como sua substância, situam-se nas áreas rurais. A pobreza urbana é mais óbvia – as favelas e a degradação de algumas cidades dos países em desenvolvimento atraem atenção dos cidadãos mais ricos e de ocasionais visitantes de outros estados. Porém, a massa de favelados e de mendigo em nossas ruas migra para cidades porque foram expulsos das áreas rurais pela inexistência de terra, de trabalho, de esperança (idem, p.20).

O que é ratificado pelo pensador contemporâneo Chomsky (2003), em pronunciamento no Fórum Social Mundial de 2003. Conclui-se, pois, que é uma questão política. E passa pela necessidade de provimento de condições que favoreçam a dignidade humana, como a alimentação, a saúde e a educação, no lugar da maximização do valor de produção em termos monetários, como pondera Nyerere (1981).

Os estudos de Calazans, Castro e Silva (1981), já apontam que a problemática predominante da educação do campo segue a lógica do capitalismo, com processo exógeno, em função retificadora, na medida em que prepara a população campesina, de forma mais adequada, ao processo de subordinação ao modelo de produção capitalista. No lugar de transformação da realidade o processo educativo serve como elemento de manutenção das desigualdades sócio-econômicas.

5 Delimitação do objeto de estudo empírico

Na delimitação do objeto de estudo empírico, escolheu-se a tendência da Pedagogia da Alternância, uma pesquisa empírica de como ela vem sendo praticada na Escola Família Agrícola de Angical/Ba (EFAA).

Angical, cidade onde está localizada a escola, situa-se no Oeste da Bahia, numa área de 1.498 km², para uma população de 14.683 habitantes¹. Esta cidade tem renda *per capita* inferior a meio salário mínimo. O Índice de Desenvolvimento Familiar (IDF)², ferramenta de diagnóstico de problemas de infra-estrutura, de educação e pobreza, que descreve o perfil sócio-econômico das Microrregiões e dos Grupos Demográficos dos Estados Brasileiros, estimado em 2008 é de 0,51, assim, está num patamar inferior à média nacional.

A escolaridade média é compreendida entre a 1ª e 8ª série do ensino fundamental. O setor produtivo gira em torno da organização familiar, em atividades autônomas e atividades assalariadas, e as principais atividades econômicas pertencem a agricultura, pecuária e comércio. Existia também uma cerâmica no antigo povoado de Covas, atual bairro de Vila Nova, onde está localizada a EFAA, povoado por maioria de afro-descendentes, originários de ex-escravos que ali se alojaram, após abolição da escravatura. É onde vive parte da camada mais pobre do município, dos excluídos socialmente.

A outra parte da camada mais pobre está distribuída nos povoados pertencentes ao Assentamento da Reforma Agrária, o 1º do Estado, cujo início deu-se em 08/05/1986, data em que foram assentadas, primeiramente, 996 famílias, fora os ocupantes considerados irregulares, numa área de 53.375,8230 ha (cinquenta e três mil trezentos e setenta e cinco hectares) (BRASIL, 2002). Este Projeto de Assentamento, atualmente, possuindo 1800 famílias, segundo Zugaib (2002), reveste-se de todo um significado histórico no contexto da reforma agrária na Bahia, tanto por sua dimensão e localização como por sua trajetória. Era o maior da América Latina, à época da instalação da EFAA, ocupando, atualmente, a 3ª posição. Cabe um parêntese quanto ao Projeto de Educação da população do assentamento que ficou a cargo Prefeitura Municipal de Angical, atendendo apenas ao pré-escolar e às séries iniciais do ensino básico, em salas multisseriadas, ficando sem atendimento, os jovens que terminavam a 4ª série do ensino fundamental. Então, a reforma agrária e a luta pela educação dos filhos dos reformeiros foram problematizadores para o surgimento da EFAA e do trabalho pedagógico que ali é desenvolvido. Assim, esta escola foi criada a partir da mobilização de órgãos ligados à Reforma Agrária e à Igreja Católica, com a missão profícua de receber esses jovens, mas não somente estes. Apesar de a maioria dos atendidos pertencerem ao Projeto de Reforma Agrária de Angical, que vivem economicamente da

¹IBGE,População residente⁽¹⁾, em 1º de abril de 2007. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/BA.pdf>

²Fonte <http://www.ipea.gov.br>.

agricultura familiar de subsistência, sem meios para estudar na zona urbana, são acolhidos, também, outros jovens residentes no campo.

O fato da pesquisadora já conhecer a escola, com possibilidades de fazer uma pesquisa, enquanto observadora-participante, pesou muito, considerando a facilidade de acesso, o que decerto contribuiu para evidenciar as potencialidades, mas, também, as contradições desse modelo de educação, quando tomado na sua prática no campo.

A proposta era investigar o potencial para uma comunicação dialógica da Pedagogia da Alternância, para se discutir as possibilidades de uma EaD emancipadora mediada pelas TIC para a educação do campo. Então, a hipótese foi de que, superando as contradições da sua prática, a Pedagogia da Alternância pudesse servir de complemento a uma EaD *dialógica* para o homem do campo, na medida em que, ampliando as possibilidades de criação de um ambiente mais propício ao debate intelectual e de trocas de ideias e de pensamentos, oferecesse uma formação mais crítica, conseqüentemente, mais propícia à democracia, diferente da extensão rural, que geralmente é adotada na escola pública, que estende o conteúdo daquele que teoricamente ensina àquele que teoricamente aprende, como preceitua Freire (2002).

Ao considerar o trabalho pedagógico da EFAA, o pressuposto foi de que a educação que ali é desenvolvida ocorre numa relação entre educando, educador, família e comunidade, tendo-se o que Triviños (2006, p.58) chama de campo enquanto “uma formação material que liga entre si os corpos e transmite a ação de um corpo a outro”, conceito que foi estendido para o presente estudo, entendendo que o mesmo é uma realidade objetiva, organizada, portanto um sistema técnico-social concreto com potencial para mediar a interação entre os aprendizes e a terra.

6 Contribuições pretendidas

Com a realização desta pesquisa, buscou-se:

- Contribuir para o melhor conhecimento sobre as políticas públicas de uma educação diferenciada que é feita no campo, através de uma pesquisa na área das políticas públicas da educação do campo;
- Trazer para o debate acadêmico, uma discussão dialética da *práxis* que poderá ser dada à destinação e uso das TIC na educação do campo, a partir da Pedagogia da Alternância, o que decerto oferecerá subsídios para a discussão sobre as relações entre a universidade pública e a sociedade rural, no campo das políticas públicas;

- Evidenciar a necessidade de construção e solidificação de políticas públicas específicas para a educação do campo, em especial aquelas com uso das diversas formas de linguagens das TIC, demandando, inclusive os muitos itens educacionais que estão disponíveis nos repositórios do próprio campo;

- Contribuir para as discussões de expansão e melhoria do sistema de ensino no campo, por meio de discussão de novas abordagens possíveis;

- Reforçar as contribuições ao fomento da necessidade de se buscar resolução para os “problemas crônicos, relacionados com a exclusão social, com a universalização de acesso à educação, ampliando o exercício da cidadania, para a libertação do homem do campo”(SANTOS, 2003, p.7);

E, como consequência, desejou-se contribuir, no campo da Ciência da Educação, especificamente na área de Educação e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no que diz respeito a educação e as novas teorias da comunicação, quanto aos aspectos de Políticas Públicas, História e Filosofia das tecnologias da informação e comunicação, as TIC, para os estudos específicos da EaD rural mediada pelas TIC.

7 Marco teórico e conceitual do objeto

Para situar o objeto da pesquisa, serão apresentados alguns conceitos e teorias a seguir. Adotou-se, destarte, a lógica dialética teorizada por Lefebvre (1991), para quem a aproximação do real se dá a partir dos conceitos e noções que se movem nas contradições, na medida em que é fixada precisamente no nível do seu começo, aparentemente imóvel, mas que segue buscando o encontro das possibilidades de relação com o real, assegurando, contudo, a coerência da sistematização.

7.1 Problemática teórica do objeto: Uma aproximação possível

O “paradigma dominante de mudança”, nome de uma ideologia que mobiliza forças simbólicas em direção pré-determinada para lugares em que há dispositivos técnicos, tem como um dos motores dessas mudanças, as tecnologias da informação e comunicação (TIC). Exercendo um grande fascínio sobre as pessoas, as TIC fazem emergir novos conceitos, valores e relações sociais, e formas de organizações produtivas, orientando, inclusive a “formulação de programas de ação e de pesquisa do Estado e das instâncias supranacionais” (MATTELART, 2002, p.7-8).

No caso da educação a distância (EaD), o reflexo dessa ideologia é direto, principalmente considerando que o modelo mais utilizado mantém estreita ligação com os paradigmas fordista e pós-fordista, que industrializa a formação, disponibilizando os cursos em prateleiras, tipo *self-service*, com propostas simplificadoras, padronizadas, para um usuário que é um consumidor, diferenciado do consumidor comum, tendo em vista que não dispõe de um conhecimento prévio do objeto a ser consumido. Isto compromete, sobremaneira, o desenvolvimento da autonomia desse consumidor na seleção dos próprios recursos tecnológicos disponibilizados, numa lógica de *vendedor e cliente-consumidor*, o que é uma contradição diante das normas reguladoras “de produção e uso dos bens coletivos e públicos”, como é o caso da *produção* da educação (Idem, p.151).

Os modelos de mercado, decerto, ampliam aquilo que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) já apontavam em 1999: “a marginalização informacional crescente de uma maioria de países e no interior de cada país, e isso nos quatro pontos cardeais, a existência da linha divisória entre os info-ricos e os infopobres, a fratura digital ou *digital divide*” (Ibidem, p.159).

Essas elucidações remetem diretamente à reflexão: para se trabalhar em direção contrária a essa fratura, não basta a distribuição de aparatos tecnológicos e da disponibilização de acesso à Internet; não basta apenas interconectar; é preciso mais para incluir o infopobre-excluído, enquanto aquele que vive o *apartheid* digital. É preciso aparatos que não restrinjam a comunicação enquanto o diálogo entre pessoas que buscam o entendimento recíproco. Aparatos estes que, contraditoriamente, possibilitem fazer a mediação humana em várias dimensões dialógicas possíveis.

Desse modo, é possível avançar para as possibilidades da mediação das TIC na educação. Em particular, para a mediação que é feita na educação a distância, a EaD, considerando-se que as ações pedagógicas, nesse caso, requerem um educando e educador autônomos na busca do seu ensinar e do seu aprender.

De acordo com Freire (2002; p.12), a prática educativa para a autonomia “deve ser a de comunicação, caso se queira chegar ao homem, não ao ser abstrato, mas ao ser concreto inserido em uma realidade histórica”. Educar, pois, deve ocorrer na prática de liberdade entre os sujeitos. E isso só é possível acontecer numa ação de diálogo co-participada entre educando e educador, na qual o educador se reconhece também educando, na medida em que, sabendo alguma coisa, sabe que pode “chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que,

quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais” (Idem, p.15).

Desse modo, na educação enquanto prática de liberdade, “o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”, segundo Freire (2002, p. 22). Diferente disto, o que se tem é a *extensão educativa*, uma ação antidialógica, educação como prática de *domesticação* na qual se estende “algo desde a *sede do saber*, até a *sede da ignorância* para salvar, com este saber, os que habitam nesta”, diz o autor (idem). No lugar de educação, faz-se a persuasão, que implica a ação de um sujeito sobre um objeto, o educando, sobre o qual incide a ação de persuadir. Isto é um contradito a uma ação libertadora, que no lugar de coisificar o educando, o autêntico educador “aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também, criticamente sobre ela” (Idem, p.14) ³.

O modelo tradicional de educação pública que é feito no meio rural, pode-se dizer, é o de *extensão* como preconizado por Freire (2002). Uma *extensão* do modelo urbano, em que se *estende* ao camponês o seu conhecimento, a sua técnica, oriunda desse modelo. Então, no lugar de respeitar a identidade, a *extensão* limita a autonomia, ao desconhecer as experiências vividas pelos jovens do campo, antes de chegar à escola.

Desse modo, o que ocorre é a invasão cultural, como criticado por Freire (2002) e ratificada por Moniz (2004), que chega silenciosamente e aos poucos vai substituindo a cultura local tida como atrasada e inferior. E, como “a base do poder de qualquer povo é a sua cultura” (Idem, p.38), este, enfraquecido, é dominado de modo velado, alienado que se torna da sua realidade, ficando incapacitado para as transformações de seu meio, que passa a ser despido de significação real.

Mas esta invasão não é ingênua. Atende ao modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país, conforme Fernandes, Ceriolis, Caldart (2004), cujo rápido avanço no campo foi baseado em três elementos que estes autores (Idem, p. 28) consideram fundamentais:

[...] um desenvolvimento *desigual* nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo *excludente*, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente relações sociais de produção *atrasadas* e *modernas*, desde que subordinadas ambas à lógica do capital⁴.

O reflexo direto para o campo, segundo os autores, é a geração de maior concentração da propriedade e renda, implicando, para as cidades, numa maior concentração urbana,

³Grifos do autor.

⁴Grifos dos autores.

desemprego e intensificação de violência. Com a dominação do urbano sobre o rural, no plano das relações sociais, fica óbvio que a educação invasora está a serviço do processo de extinção do homem do campo, o que explica a escassez de políticas públicas voltadas para este meio, com omissões históricas, mas não apenas isto: escassez também de princípios, concepções e métodos pedagógicos que se destinem a atender de modo satisfatório o direito à educação básica no campo.

Para compreender melhor o que acontece na Escola Família Agrícola de Angical (EFAA), na Bahia, *lócus* de realização da pesquisa empírica deste trabalho, o ensino médio mereceu um recorte no presente trabalho porque a EFAA mantém, desde 2007, o ensino médio integrado ao curso técnico agropecuário, orientado pela pedagogia da alternância.

O ensino brasileiro, a partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB-EN (Lei 9.394/96), ficou dividido em duas instâncias: educação básica, e educação superior. A Educação Básica, conforme o Artigo 21 dessa Lei, foi conceituada como um dos níveis da Educação Escolar, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A Educação de Jovens e Adultos, destinada para maiores de 18 anos, também foi incluída nas discussões, além da Educação Profissional Integrada. Concordando com Franco e Gatti (2006), é necessário estudos e reflexões sobre a inclusão do ensino médio na educação básica, além da proposta da obrigatoriedade progressiva do mesmo.

Fazendo um diagnóstico a partir do marco legal considerado pertinente, Regattieri e Castro (2009; p.18) avaliam que, historicamente, o ensino médio, assim como seus equivalentes históricos, sempre teve problema de identidade, oscilando sua oferta em ensino propedêutico voltado para o prosseguimento dos estudos em nível superior e em ensino profissionalizante com caráter de terminalidade. Estes, destinados “aos pobres e humildes”, continuamente esteve atrelado a

um corpo de iniciativas geralmente com intenções assistencialistas, voltada para os menos favorecidos, relacionados às necessidades emergentes da economia, tendo como objetivo oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.

Assim, é no ensino médio que é feito nas escolas públicas brasileiras que fica bem caracterizada a lógica perversa do capital, predominando os modelos que, segundo Regattieri e Castro (2009, p. 265),

[...] subordinam o saber do trabalho ao saber científico, além da manutenção da dualidade entre educação geral e educação profissional, com mais outra dualidade

apontada pelos dados sobre a situação atual apontando para uma nova dualidade: “educação de qualidade para poucos, educação de pouca qualidade para muitos.

Mas mesmo esse tipo de escola não alcança o campesino. Caso pretenda cursar o ensino médio, ele precisa ir para a cidade, receber o modelo padronizado de educação urbana que ali é desenvolvido.

Aqui começa a vir à luz que sob a forma mediata da educação que é *estendida* para o campo está aquilo que Marx e Engels (1996) concebiam como a permanente dialética entre opressores e oprimidos, que no modelo capitalista se expressa sob a persistência da luta de classes entre o capital e o trabalho. Nessa luta a educação é um dos pilares para manutenção do *status quo* dos opressores através da ideologia que propaga sobre os oprimidos. Servindo aos interesses da classe dominante, a educação faz valer “a predominância ideológica de valores e normas burguesas sobre as classes subordinadas” (CARNOY, 1987, p.25).

Na contemporaneidade, a educação que é estendida para o campo tem nos meios de comunicação de massa⁵, as técnicas que Freire (2002, p.72) denomina de técnicas de propaganda, de persuasão, que manipulam as massas, numa prática educativa não-libertadora, que desrespeita o “processo de comunicação humana” que ocorre no meio campesino, na medida em que desconsidera os condicionamentos sócio-culturais dos camponeses, fazendo com que a cultura desse meio seja absorvida pela chamada globalização.

Tem-se, “a tecnologia configurada para reproduzir o domínio de poucos sobre muitos” segundo Feenberg (2004, p.5), pois, não sendo neutra, seu *design* é construído para favorecer alguns fins específicos e impedir outros. A finalidade é instrumentalizar o agenciamento da técnica para aumentar a produção da “domesticação” das massas, de modo “inconseqüente, como uma das respostas à pressão por mais e melhores escolas, cuja decorrência é a elitização, a privatização, a perda da qualidade e a acentuação das desigualdades” (GARCIA, 1997). Desse modo, o potencial benéfico é suprimido pelo capitalismo, em prol da perpetuação das forças dominantes.

É assim que a Educação a Distância (EaD) vem ganhando cada vez mais alcance, na medida em que novas configurações das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vão acontecendo, possibilitando massificar a educação hegemônica por meio dessa modalidade. Isto de modo indiscriminado, para o meio urbano ou rural, em modelos que

⁵ Meio enquanto um tipo de canal ou de comunicação entre duas ou mais pessoas, e meio de massa quando esse tipo de comunicação envolve muitas pessoas (Raquel Moraes; **Conect@** - número 4 - fevereiro/2002).

diversos estudos têm mostrado o quão equivocados se apresentam quando considerada a questão do desenvolvimento da autonomia de quem aprende.

Então, a EaD mediada pelas TIC não pode continuar sendo tratada apenas para a ampliação de acesso à educação, com muitas experiências fracassadas (BELLONI, 2002, 2003). Não pode continuar sendo utilizada para gerar novos espaços de poder na perspectiva tecnicista, do treinamento e da verticalização (BARRETO, 2003).

De acordo com Gadotti (2001, p.3), os problemas não podem servir de “álibi para o imobilismo” daqueles que acreditam numa educação enquanto um dos meios de libertação do oprimido. Se o alcance para muitos dos excluídos é a EaD mediada pelas TIC, torna-se relevante a necessidade de se voltar, também, para questões como as políticas e as práticas dessa modalidade, desde aquelas do Estado até as de iniciativa privada, muitas delas focadas exclusivamente, de forma equivocada, na tecnologia e não nas questões de ensino-aprendizagem com a tecnologia.

No Brasil, muitos dos modelos de EaD mediada pelas TIC atendem ao projeto neoliberal de educação, amplamente hegemônico, que transfere a educação do campo social e político para o mercado, para funcionar a sua semelhança, sob a retórica de que a participação do Estado em políticas sociais é a fonte de todos os males da situação econômica e social, necessitando, pois, de se criar o “Estado mínimo” para que o país faça parte da “nova ordem mundial”, profere Murrach (2002, p.46-48). De acordo com este autor, a educação recebeu um papel estratégico, com três objetivos básicos:

[...] atrelar a educação à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa, [...] tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários, [...] fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da tecnologia.

Fatos que ficam bem caracterizados, considerando-se que os programas para a capacitação de professores são políticas alinhadas aos ditames dos organismos internacionais (LEHER, 1998 *apud* BARRETO, 2003), a exemplo da proposta de Inclusão Digital para Professores de Ensino Médio, do Pró-Licenciatura e o de Formação em Letras-Libras, e, complementa-se, os cursos da Plataforma Freire. Na iniciativa privada, não é diferente. Até porque, o processo de terceirização do neoliberalismo tem feito com que o mercado execute as políticas de Estado, mediante os subsídios financeiros deste.

Para Barreto (2003), essas políticas de Estado são tecnocráticas, autoritárias e centralizadoras, e quando implantadas, geralmente descambam para o fracasso, abrindo o espaço para o financiamento da iniciativa privada. Esses fracassos, então, tornam-se

invisíveis, o que dificulta a delimitação da pesquisa ao campo propriamente técnico ou pedagógico no uso das TIC, seja a televisão, o rádio, o computador ou a telemática. Cada tentativa se esbarra nas determinações econômicas e políticas.

Atendendo ao modelo neoliberal de educação, essas políticas geram “fábricas de informação” chamadas de cursos, disseminando indistintamente para o meio urbano e o meio rural. Nesse sentido, indo de encontro a uma possível educação libertadora, essas fábricas tornam-se um instrumento de lucro e de poder econômico.

Existe, então, uma contradição na centralidade dada a essas políticas à formação de professores no Brasil atual, posta pelas políticas em nível nacional (LDB, PNE e programas do MEC) e internacional (FMI, UNESCO, Banco Mundial), quando comparada com os debates que têm sido travados por diversos autores, sobre as reconfigurações impostas à educação, na assunção de novos conteúdos e novas funções como aparelho de hegemonia (BARRETO, 2003).

As iniciativas existentes, continua Barreto (2003), são voltadas para a lógica da “socialização das novas gerações” através do preparo dos jovens indivíduos para o uso dos meios técnicos disponíveis na sociedade, seja o arado, seja o computador, isto é, o menos importante. E, quando atreladas as TIC à EaD, essas políticas são utilizadas para treinar habilidades desejáveis em curto prazo, visando uma demanda de mercado que pede a massificação e precarização da mão de obra.

Mas o problema não está circunscrito apenas à EaD com o uso das TIC. Ele avança, quando essas mesmas TIC estão sendo adotadas como um meio de massificação de uma educação inadaptada, tanto para o meio urbano quanto para o campo.

Nesse sentido, Martins (2005, p.2) compara a escola urbana como “um campo de concentração onde se realiza o trabalho forçado da aculturação compulsória dos educandos, tendo por referência uma cultura urbana em grande parte postiça, mais ficção do ideário urbano do professor e da política educacional do que expressão da realidade urbana em que o aluno vive”.

Mas ele chama a atenção para o agravamento desse fato na educação do campo como resultado de uma ideologia educacional que desvaloriza o mundo rural e o trabalho rural. A própria visão turva do educador do campo que, via de regra, é formada no modelo urbano de educação “considera a cultura, os costumes, o saber da população que ele quer educar como cultura primitiva de povos ignorantes, formas incivilizadas de conhecer a vida e interpretar o mundo. Não raro, o educador é o grande responsável por abrir um amplo abismo cultural entre

as gerações do mundo rural (MARTINS, 2005).

Então, para este estudioso, o ensino que atualmente se ministra tanto na zona rural quanto na cidade não é satisfatório. Precisa-se de uma escola enquanto uma instituição do diálogo cultural com os diversos atores envolvidos que abrange não apenas “o aluno burocraticamente matriculado, como preferem os educadores burocratas, mas também a comunidade de referência, a que pertencem os alunos” (MARTINS, 2005, p.2). Disto depende de professores que, entre os seus deveres, tenha o dever de conhecer os saberes daqueles que procura ensinar, aos quais procuram transmitir e, não raro, até impor o seu próprio saber.

A isto ele chama de legitimação unilateralmente da cultura do professor que, possuído da autoridade da função pedagógica, impõe sua ditadura cultural, não raro, uma tirania dessocializadora, que mais destrói do que constrói. Desse modo, esse professor se fecha à necessidade de sua própria ressocialização a partir do processo interativo com seus alunos, na medida em que é um professor que só fala, sendo, culturalmente, surdo, um deficiente, como deficiente é a escola em que ele ensina.

Mas se a educação que é feita não vem sendo adequada à realidade brasileira, no caso da EaD, a inadequação se torna exponencial, considerando que vem sendo adotada de modo indiscriminado para a distribuição de diplomas em massa, sem a preocupação com a qualidade da educação.

Apesar disso, este alcance se mostra contraditório, quando o acesso às TIC ainda é limitado, diz Cysne *et al* (2007), que, com base nos dados do PNAD⁶ 2005, é constatado que o resultado cumulativo das camadas de desigualdades revelam vastas diferenças nos efeitos do uso da Internet, o que implica no desempenho educacional dos indivíduos, e consequentemente, no tratamento da exclusão digital.

Buscando, então, lidar com a complexidade dos muitos temas abordados, a saber: Educação do Campo e EaD emancipadora mediada pelas TIC, buscou-se o fenômeno, a Pedagogia da Alternância, e a sua manifestação na tendência que é praticada na EFAA para se alcançar a visão dialética e chegar ao conhecimento novo, a possibilidade de uso da Pedagogia da Alternância enquanto uma complementaridade para uma EaD emancipadora mediada pelas TIC voltada para o homem do campo. A política foi o ponto de partida, passando pelos estudos teóricos e empíricos, para alcançar a totalidade concreta de uma educação que vem sendo feita no campo. A revisão da teoria que foi usada no estudo está assim configurada nos quatro primeiros capítulos:

⁶Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios de 2005.

Capítulo I - Conforma-se uma panorâmica sobre a história da educação do campo no Brasil, no âmbito das políticas públicas, enquanto plano de fundo para desnudar o descaso que sempre foi dado a esse meio, atrelado às necessidades do capital, no modelo escravocrata herdado da colonização portuguesa, em que é negado o atendimento aos princípios democráticos constitucionais do direito universal à educação, geralmente alcançando os camponeses em políticas compensatórias e/ou assistenciais de preparo para o trabalho. Também são apresentados alguns conceitos de campo, educação do campo, pedagogia do campo e um breve apanhado das consideradas resistências dos camponeses por uma educação que atenda as suas necessidades, a exemplo das Escolas do MST e as Escolas em Alternância.

Capítulo II – Apresenta-se como categoria de análise a discussão sobre a educação emancipadora, como ela está configurada nos escritos de Paulo Freire, de Ferreira (1993) e de Tonet (2005), além de outros autores.

Capítulo III - Versa sobre o uso das TIC e do impacto social que tem provocado, com os consequentes reflexos na educação em geral e na EaD em particular, e as possibilidades de democratização. Para tanto foram utilizadas as visões de autores como: Barreto (2003), Beloni (2003), Feenberg (2004), Gur-Ze'Ev (2000), Kellner e Share (2008), Mattelart (2002), Moraes (2003b), entre outros, cuja compreensão buscou-se na história das TIC nas políticas públicas da educação brasileira, iniciada com as “ondas do rádio”, e que, no âmbito da EaD voltada para o campo, apresenta-se os aspectos extensionistas, com uma prática que é feita através do simples depósito de textos ou de vídeos didáticos descontextualizados da realidade do aluno, tratados como receptores passivos, afastado cada vez mais de educação libertadora, que possibilita-o tornar-se autônomo.

Capítulo IV – Aborda a Pedagogia da Alternância, inspirada no modelo Frances das *Maisons Familiales Rurales* que foi trazida para o Brasil, no final da década de 1960, com a finalidade de utilizar algumas peculiaridades próprias para se fazer a educação do campo. Apresenta-se algumas concepções e abordagens da Pedagogia da Alternância, como tem sido o processo de expansão no mundo, e como chegou ao Brasil. Isto, a partir de uma breve revisão bibliográfica de autores como Amaral (2002), Araújo (2005), Baptista (2003), Cavalcante (2007), Nascimento (2005) e Nosella (1977), além de outras publicações.

Quanto ao percurso metodológico, o mesmo está conformado no Capítulo V – que trata da escolha do método dialético com o suporte bibliográfico de Lefebvre (1991), para examinar em que medida o processo prático da pedagogia da Alternância praticado na EFAA é transformador de uma realidade opressora que aliena o camponês de seu meio. Discute-se,

também, as categorias centrais de análise: a Educação do Campo e a EaD mediada pelas TIC, de como elas podem ser beneficiadas com o potencial de influência de uma educação emancipadora da Pedagogia da Alternância, presumivelmente contido nos seus instrumentos pedagógicos, como o Livro da Realidade, o Plano de Estudo e o Projeto de Vida, enquanto indicador base de possibilidades para se desenvolver uma comunicação dialógica.

O Capítulo VI registra as discussões dos resultados obtidos a partir de três estudos: o primeiro uma análise da base teórica da Pedagogia da Alternância e verificou-se que é potencialmente dialógica, cujo instrumental pedagógico próprio pode promover uma educação emancipadora freiriana, desde que enseje o diálogo e fomente a problematização das contradições que podem emergir na prática, a exemplo do resultado do segundo estudo. Este voltou-se para uma pesquisa empírica sobre a tendência da PA que é praticada na EFAA e verificou-se que a dialogicidade é prejudicada numa *práxis* muito próxima do imediatismo, de senso comum, que segue a lógica do capital, centrando os atos educativos na preparação de mão de obra para atender as necessidades da linha de produção do momento. Outras contradições foram levantadas, algumas delas confirmando estudos anteriores. Os resultados contribuíram para fomentar a discussão do terceiro estudo, sobre o que favorece e o que não favorece à uma possível utilização dessa PA numa EaD emancipadora para o campo.

Ao final, pondera-se sobre a Pedagogia da Alternância e as TIC, de como seria a adoção deste modelo numa EaD para o campo de modo a contribuir para uma educação libertadora, considerando que a prática da alternância já pressupõe uma mediação pedagógica espacial que integra os estudos que o jovem campesino realiza na escola e os estudos que faz quando está no espaço de sua família e de sua comunidade, donde se pode inferir que é possível tal intento, ensejando a problematização das contradições internas e externas da PA, o fomento ao desenvolvimento de TIC democráticas, melhores políticas públicas e, melhores desenhos de EaD viabilizando, desse modo, o diálogo democrático na roça.

CAPÍTULO I

1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: EM SE PLANTANDO TUDO DÁ⁷

Na crise dos processos econômicos recentes, o campo tem se transformado em um espaço cada vez mais heterogêneo, diversificado, e não exclusivamente agrícola. Isto, para Carneiro (1998, p.1), vem afetando dramaticamente a juventude campesina, pois “essa dinâmica de diluição das fronteiras entre os espaços rurais e urbanos, combinada com o agravamento da situação de falta de perspectivas para os que vivem da agricultura”.

A área que deveria ir de encontro a essa situação - a educação pública - persiste no descaso histórico, contrariando a própria Constituição Brasileira de 1988, que preconiza a educação como um direito de todo cidadão e um dever do Estado. Como consequência, segundo Arroyo *at al* (2004, p.09-10), persistem, ali, todos os problemas crônicos da educação brasileira como: “analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escola, defasagem, idade-série, repetência, e reprovação, problemas de titulação, salários e carreiras dos seus mestres”.

Assim, buscando resolver os dados estatísticos quanto ao acesso, a escola que é oferecida, no campo, corresponde apenas às quatro séries iniciais do ensino fundamental, confirmando, desse modo, a desigualdade e discriminação com que é tratada a população do campo. Como o chão que cultiva em que “se plantando tudo dá”, então, para as políticas públicas da educação, plantar qualquer coisa, já é de boa medida.

Este capítulo discute a educação do campo, como tem sido tratada no cenário brasileiro, a partir de uma breve visão histórica, apresentando, em seguida, alguns arrazoados sobre o tema no escopo desta tese.

Adotando a palavra educação de acordo com a abordagem freiriana, enquanto aquela que liberta educando e educador, numa relação dialógica, os conceitos e definições de campo e educação do campo prescindem ao nexu da compreensão.

Portanto, o primeiro termo a ser abordado é a palavra campo, que, a partir dos estudos em Arroyo *at al* (2004, p. 208-210), é considerado o espaço em que vivem os seus sujeitos, os camponeses, o contexto em que eles se movimentam, que

⁷ Parte de frase atribuída a Pero Vaz de Caminha, em carta ao Rei de Portugal, D. Manoel, por época do descobrimento do Brasil, disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>. Acesso em 05/06/10.

têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de trabalhar e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos em que produzem a sua existência vão também se produzindo como seres humanos.

O campo tem suas peculiaridades é, ao mesmo tempo, um campo de possibilidades da relação dos seres humanos - o ponto de partida – e os que nele habitam com a produção da sua existência social - o ponto de chegada. Portanto vai além do usual termo meio rural, espaço geográfico diferente do espaço urbano. Desse modo, a expressão *campo* traz no seu bojo “o sentido atual do *trabalho camponês*⁸ e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (ARROYO *at al*, 2004, p. 25).

A Educação do Campo, dessa maneira, é o trajeto, aquela que prepara o *trabalhador camponês* para ser sujeito na construção do seu projeto de vida. Atualmente, tomada como Educação que se volta ao conjunto de trabalhadores do campo seja o camponês, o índio, o quilombola, ou os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural, asseveram esses autores (Idem, p. 25). Que não seja, pois, confundida com “fazendeiros”, empresários do agronegócio, latifundiários, ou outros donos do capital do campo.

A “escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades” dos camponeses, não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo, partindo do chão em que pisam - chão fértil, o chão em que plantam suas vivências, seus valores e culturas, buscando colher o que houver de mais humano e avançado no mundo. No percurso do movimento, espera-se capturar onde estão os seus fazeres - educativos, aqueles que quebram as representações estereotipadas que lhes são atribuídas.

Considerando que as políticas inclusivas só há bem pouco vem tentando enxergar essa área, o camponês se põe em luta contra o projeto hegemônico de urbanização do campo, que Monteiro (2006, p.159) chama de “andaimes da modernidade”. Essa luta pode ser percebida com iniciativas em organizações, a exemplo do MST que “passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural”, tendo, entre essas alternativas, ações na área da educação que são feitas no campo. Nesse conjuntura, aconteceu a Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, buscando recolocar a educação do campo na agenda pública do país (ARROYO *at al*, 2004, p.22).

Para se chegar à luta atual “por uma educação para o campo”, será dada uma breve visão sobre os antecedentes, discutindo-se seu possível prosseguimento.

⁸Grifo dos autores.

1.1 Panorâmica histórica sobre a educação do campo

A educação do campo, para Araújo (2005, p.2), só tardiamente vai aparecer no cenário brasileiro, assim mesmo de modo descontínuo, “e não pela ação do Estado, mas pela iniciativa da oligarquia agrária em seus domínios e, portanto, destinada aos filhos (as) dos fazendeiros”.

Considerando-se uma panorâmica histórica no âmbito das políticas públicas para a educação (BRASIL, 2007), observa-se que o pensamento voltado para resolver o problema da educação do campo seria apenas da localização geográfica das escolas e da densidade populacional desse meio. Numa avaliação econômico-financeira, olhava-se custo *versus* benefício entre o quantitativo de alunos a ser atendidos e os gastos para a manutenção do então chamado ensino rural.

Outro aspecto relevante é o modelo escravocrata herdado dos colonizadores portugueses adotados pelos proprietários de terra para lidar com os trabalhadores rurais, que tem gerado um grande preconceito em relação ao povo campesino, além de uma grande dívida social.

Os estudos contidos em Brasil (2007) vão apontar, também, para o velho problema da classe dominante de estender ou impor o seu conhecimento, tido como universal, a todos, de acordo com a capacidade de cada um, justificando, desse modo, o oferecimento de uma educação instrumental para o meio rural, voltada para minimizar as estatísticas do analfabetismo e para o treinamento de mão de obra. A educação contextualizada, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir do homem do campo, lhe foi negada.

No lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que “buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática”, apesar de considerar e contemplar a educação urbana e a rural de modo similar, a separação entre a educação das elites e a das classes populares, persistiu e de modo expressamente explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. Assim, é que, nessas Leis, “o objetivo do ensino secundário e normal, de acordo com Brasil (2007, p.10), seria *formar as elites condutoras do país* e o do ensino profissional, oferecer *formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho*”⁹.

⁹ Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/42), do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/42); do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43); do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei 9.613/46).

Na década de 1960, ainda de acordo com Brasil (2007), a preocupação da elite brasileira era com o aumento da favelização na periferia das grandes cidades. Então, atentar-se para a educação do campo foi uma estratégia do Estado brasileiro para contenção do êxodo rural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

Mais uma vez o aspecto instrumental e de ordenamento social permeou a formação do camponês para as atividades agropecuárias. Desse modo, implantaram o modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, com os currículos oficiais com enfoque *tecnicista* para atender ao processo de industrialização em curso no país.

É nesse momento que acontece um forte movimento de educação popular, carreado por educadores ligados às universidades, movimentos religiosos ou partidos políticos de orientação de esquerda, com o objetivo de fomentar a participação política da camada popular, inclusive a do meio rural. Também visava à criação de alternativas pedagógicas contextualizadas com a cultura e com as necessidades nacionais, em oposição às ideias pedagógicas importadas.

Em 1964, com a instauração da ditadura militar, o movimento de mobilização popular sofreu um forte processo de repressão política e policial – entre eles o Centro Popular de Cultura (CPC); os Centros de Cultura Popular (CCP); e o Movimento Eclesial de Base (MEB). Isso levou à desarticulação e a suspensão de muitas dessas iniciativas. Mas, para minimizar as taxas elevadas de analfabetismo existentes no país, à época, o governo militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral, “uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola”. (BRASIL, 2007, p. 11). Voltado para propiciar a base eleitoreira aos militares, segundo Werebe (1997), este foi um malogro total, seja nas intenções eleitoreiras, seja na intenção de promover a alfabetização das grandes massas de iletrados no país. O campo vivia o violento processo de mecanização, concentração de terras e êxodo rural, numa crise do modelo de desenvolvimento industrial que se arrastava há um bom tempo.

Com a continuação da negação do campo na Reforma do Ensino de 1º grau, Lei 5.692, alguns projetos do governo federal procuraram sanar a lacuna, a exemplo do Promunicípio, do Pronasec, que Werebe (1997) afirma não ter tido grande alcance. Dentre esses projetos, o MEC elaborou, em 1977, o Edurural para promover a expansão e a melhoria do ensino rural,

que deveria ser integrado às ações do Banco Mundial, financiador de parte dos custos do projeto. Concretizado em 1980, no Nordeste Brasileiro, apesar dos esforços e dos consideráveis recursos despendidos, para esta autora, diversos fatores de ordem pedagógica e político-social contribuíram para o fracasso do programa, sem nenhum impacto sobre o panorama educacional da região.

No período de 1979 a 1984, conforme Stedile (2009), os camponeses constituíram uma ofensiva à solução da crise do modelo desenvolvimentista em que viviam, realizando dezenas de ocupação de terras em todo o país, que, culminou, em janeiro de 1984, na fundação do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST). Estimulados pelo trabalho da Comissão da Pastoral da Terra (CPT) e lideranças de lutas pela terra de 16 estados brasileiros, o MST objetivava conscientizar o camponês para lutar por terra, por reforma agrária e por uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação do campo só vai voltar a ser discutida no processo de resistência à ditadura militar, a partir dos meados da década de 1980, quando as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluem na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. Buscava-se “reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses”. (BRASIL, 2007, p. 11).

Fazendo um contraponto à realidade, os movimentos políticos da educação do campo, segundo Araujo (2006, p. 12), discutiam alternativas viáveis, a exemplo da *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, da experiência acumulada pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), desenvolvida pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs), além de movimentos sociais como o próprio MST, também com uma experiência pedagógica para a população camponesa, juntamente com a UNICEF, UNESCO, CNBB e UnB, propuseram uma discussão profunda sobre a situação da educação do campo. Assim, em julho de 1998, promovem a I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, cujos debates giraram em torno da formulação de diretrizes e políticas públicas de educação para o campo.

O resultado, continua Araújo (2006), foi que, em 4 de dezembro de 2001, o Conselho Nacional de Educação aprova com unanimidade as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002/CNE/MEC, com homologação pelo Ministro da Educação em 12/02/2002, fato significativo para os movimentos sociais, tendo em vista a contribuição ao processo de elaboração, debate e

discussão de diferentes instituições que atuam no campo, além de ser a primeira vez na história da educação brasileira em que são elaboradas políticas específicas para a educação básica no campo. Isto foi um resgate expressivo com este setor, segundo Silva (2006, p.35), na medida em que:

[...] reconhecem o modo próprio de vida social do campo e o de utilização do seu espaço, enquanto elementos essenciais para a constituição da identidade da população rural, de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira e a necessidade de definir procedimentos relativos a garantir a universalização do acesso à Educação básica e à Educação Profissional de Nível Médio, pela população do campo.

A aprovação dessa Diretriz, também para Fernandes *at al* (2004, p. 136-137), é um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida onde a escola é espaço capital para o desenvolvimento humano. Continuando, este autor considera ser

[...] um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem suas existências.

Mas nos dados estatísticos fornecidos pelo próprio Governo, o indicativo é de que ainda não existe um compromisso de implantação efetiva de soluções que, além de serem estudadas em “gabinetes” para o camponês, no campo dificilmente chegam.

Para exemplificar, são apresentados alguns dados e informações recentes coletados no Parecer CNE/CEB N.º:8/2010, aprovado em 5/5/2010, que estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB). Esta Legislação, ao tratar dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública, também faz o *mea culpa*, similar ao registrado em Ramos (2004), quando expõe sobre a “dívida social que impacta na qualidade almejada e que se traduz em um claro *apartheid* de oportunidades educacionais, refletido nos diferentes *Brasis*, identificados na ótica dos resultados educacionais”.

Os percentuais de escolas de campo sem energia elétrica, sem biblioteca, sem laboratórios de ciências e sem acesso à Internet, em 2008, evidenciam a gravidade da situação dos alunos dessas escolas, conforme dados apresentados no quadro a seguir.

QUADRO 3: Percentuais de escolas do campo sem energia elétrica, sem biblioteca, sem laboratórios de ciências e sem acesso à Internet¹⁰

Item	%de escolas
1.Sem energia elétrica	23%
2.Sem biblioteca	75%
3.Sem laboratórios de ciências	98%
4.Sem acesso à internet	90%

Fonte: Retrato das Desigualdades na Escolarização e no Sistema Tributário Nacional, produzido pelo Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, Presidência da República, dezembro de 2009.

Uma informação desse Parecer é “que o quadro revela quão difícil é apostar na possibilidade de que todas as escolas brasileiras atinjam um mesmo patamar de qualidade, já que não possuem um mesmo patamar de condições de infra-estrutura.”

A Resolução N.º 2, CNE/CEB, publicada em abril de 2008, estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, e entra em conflito com os dados apresentados acima, conforme pode ser observado a seguir:

Art.7 º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento.

Mesmo sem a operacionalização ou previsão para ocorrer, no Parecer CNE/CEB N.º:8/2010, os estudos foram feitos apenas para o ensino fundamental – séries iniciais e finais, continuando o silenciamento do ensino médio de Educação do Campo. Esse documento conclui que “a educação de qualidade para todos os brasileiros é ainda um desafio a ser vencido, na medida em que, além das demandas atuais, tem-se uma enorme dívida histórica educacional com a Nação”. Um resumo é apresentado a seguir:

a) Desafio do acesso: universalizar a Pré-Escola e o Ensino Médio, em acordo com a Constituição Federal, alterada pela Emenda Constitucional n º 59/2009.

b) Desafio da equidade: reduzir a enorme diferença entre escolas, com relação às suas respectivas condições de infra-estrutura.

¹⁰ Extraído do Parecer CNE/CEB N.º:8/2010.

c) Desafio da valorização do magistério: i) implantar Planos de Cargos e Carreira; ii) fazer cumprir a Lei n.º 11.738/2008, que estabelece o piso nacional salarial para os profissionais da educação e hora-atividade para o docente; e iii) promover uma formação adequada inicial e continuada desses profissionais.

d) Desafio da aprendizagem: assegurar que os Estados, Distrito Federal e Municípios alcancem, nos próximos dez anos, um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 6,0 o que representa que pelo menos 70% dos alunos aprendam o esperado ao final de cada etapa da Educação Básica, tanto em língua portuguesa como em matemática. No entanto, os avanços andam a passos muito lentos.

Muito se escreve sobre o fazer política na Educação do Campo, mas pouca coisa é feita, ficando mais na seara das intenções, com textos pouco claros, com aberturas a ressalvas que dão margem a se fazer qualquer coisa, é só justificar, a exemplo do conteúdo da Resolução N.º 2, CNE/CEB, conforme transcrição a seguir:

Art.5.º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

Então, do modo como as coisas vão caminhando, vai se perdendo uma estrutura de desenvolvimento no campo, sem gerar uma fonte de sustentação nas cidades, cujos prejuízos afetarão a ambos.

1.2 Ampliando a visão sobre a educação do campo

A discussão sobre a educação do campo ou sobre a educação que é feita no campo requer uma passagem sobre algumas questões que envolvem as ideias e conceitos dados ao meio rural, enquanto um espaço antagônico à cidade. Muitas dessas questões estão diretamente ligadas ao senso comum, enquanto paradigmas historicamente construídos sob preconceitos e injustiças de uma visão que encara o campo como um lugar de atraso, meio secundário e provisório. (BRASIL, 2007). A visão urbanocêntrica¹¹ é a que vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro, voltadas para o campo, enquanto meios

¹¹Brasil (2007, p. 13) chama a atenção para o termo urbanocêntrico, utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo.

de prover as demandas das cidades e das classes dominantes, tomando como base conceitos pedagógicos que instrumentalizam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial.

É desse modo que se constituem os centros escolares nos perímetros urbanos que vai atender à população de camponeses, através da organização de um sistema de transporte para carregar os estudantes da zona rural para esses centros. Isto torna visível que subjacente a essas políticas está o conceito de que crianças e adolescentes camponeses “possuem os mesmos interesses, motivações e necessidades daqueles que vivem nas áreas urbanas e que devem ser educados para uma futura vida na cidade”. (BRASIL, 2007, p.13).

Outra questão refere-se às diferentes denominações recebidas: educação rural, educação do campo, bem como, o modo de se fazer essa educação: Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Campo, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Resistência, entre outras. Tratar-se-á de algumas delas a seguir.

1.2.1 A educação do campo

Sendo o campo um espaço social em que os camponeses produzem sua existência, e que assim vão, também, se produzindo como seres humanos, a educação do campo, segundo Petty *et ali* (1981), requer um sistema educativo específico, de acesso, mas, também, de conscientização da necessidade de ofensiva diante do modelo de desenvolvimento para o campo, apoiado no capital industrial que sufoca os movimentos dos camponeses, inclusive com a criminalização, conforme Stedile (2009), afetando a área de educação de seus filhos, com a determinação de fechamento das escolas, como tem sido feito com escolas do MST.

Considerando as peculiaridades tanto econômicas como sociais ou culturais, que, em última instância, não permitem uma desvinculação entre a escola e o contexto em que se inserem, para os autores, trazem como consequência os problemas crônicos de absenteísmo, de abandono do curso e analfabetismo, com sérios reflexos nas condições precárias de subdesenvolvimento econômico, estudo e trabalho. Porém, as definições que são usadas silenciam o fato de que a educação do campo geralmente é apenas “uma projeção da educação urbana fora das cidades” (Idem; p.34).

Assim, equivocadamente, denomina-se de educação do campo aquela que é feita na zona rural. Muitas das ações educativas que ali são praticadas são estranhas às necessidades do educando camponês, até pelas próprias condições políticas e econômicas que o campo é submetido, inclusive na área de educação.

É um mundo esquecido, que tem sua complexidade tornada invisível. Morada de milhões de famílias que ali plantam, colhem e produzem alimentos para a população urbana, como afirma Knijnik (1996, p.142), “são milhões de crianças que, na escola, vêem seu mundo sempre ocultado, seja através do que consta nos livros didáticos, seja através dos conteúdos trabalhados na sala de aula, conteúdos da cidade”.

Por detrás está a burguesia que, submetendo o campo à cidade, utiliza como justificativa o paradigma da globalização que propaga uma educação universalizada, em que todos são iguais. Mas, na realidade, o que se busca com a homogeneização dos educandos é a manutenção da hegemonia dos grandes latifúndios, que, para resolver a questão das terras e de mão de obra para as indústrias instaladas no meio rural, tenta acabar com o homem do campo, inculcando nele uma mentalidade de homem urbano. No entanto, é nas lacunas das políticas públicas educacionais do Estado voltadas para a realidade do campo que se tem encontrado resistência dos movimentos populares camponeses que consideram a educação pública que recebem descontextualizada, que aliena o aprendiz da escola rural do seu próprio meio, como registram Damasceno e Beserra (2004). Assim, o lugar que o pesquisador deveria estar, nem sempre é possível ir. O campo, afirmam estas autoras, não tem sido foco dos estudos acadêmicos sobre a educação, se comparados àqueles produzidos para as outras áreas.

A esse fato, as autoras correlacionam à ideia da universalização da educação decorrente da universalização da demanda do mercado de trabalho por um nível mínimo de educação/especialização. Como é desnecessário para o trabalho rural e, conseqüentemente para reprodução do capital, isso é negligenciado. Então, qualquer serviço educacional que é oferecido já é de boa medida.

Em documento que apresenta informações para subsidiar a formulação de políticas para a educação do campo, segundo Ramos *et al* (2004, p.7) o próprio MEC faz o *mea culpa* ao afirmar que:

- [...] não houve, historicamente, para o sistema de educação do meio rural:
- 4. Formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar e se organizar;
- 5. Dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade.
- [...] Não constituindo o campo em espaço prioritário para a ação institucionalizada do Estado por meio de diferentes políticas públicas e sociais.

Assim, continuam os autores, “desconsiderando a realidade sócio-ambiental onde a escola está inserida, o poder público a contemplou apenas com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais”.

Isto é ratificado nos estudos de Baptista (2003), Cavalcante (2007), Monteiro (2006) e outros, para os quais a educação do campo sempre ocupou posição marginal histórica. A própria Constituição do Brasil, desde a de 1824, não fazia referência à educação do campo como um lugar de se trabalhar as questões rurais. Só a Constituição Brasileira de 1988, no artigo 212, abre brecha para que se faça uma educação diferenciada para o meio rural. Mas a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, trata diretamente da promoção diferenciada para a educação do campo no artigo 28, mais voltada para a educação básica.

A persistência na priorização dessas políticas para a educação básica, Damasceno e Beserra (2004) atribuem ao pensamento do poder hegemônico de que o analfabetismo adulto seria resolvido mais dia menos dia pela morte. Raciocínio que também envolve a educação do campo quanto à crença de que a evolução natural da sociedade capitalista levaria à extinção do rural e, conseqüentemente, os problemas da educação do campo.

Desse modo, com o desinteresse do Estado, privilegiando o financiamento para determinadas áreas de investigação, as universidades e demais centros de pesquisa acabam concentrando atenção nessas mesmas áreas e deixa de lado áreas que, embora importantes para a sociedade, são marginais aos interesses do Estado. Por sua vez, decide a prioridade dos seus interesses, também pressionado pelas Organizações Internacionais de Crédito (OIC), como o Banco Mundial, por exemplo.

Aos poucos o Estado tem reagido positivamente aos reclames do pessoal do campo, embora persistam contradições. Por exemplo, a Lei 9.424, que recentemente regulamentava o financiamento da educação pública, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), preconizava a valorização do professor independente de seu local de trabalho e procurava diferenciar valor/aluno rural, embora o cumprimento foi de modo precário.

A partir de 2002, a política educacional para o campo começa a ganhar algum relevo, quando, buscando resgatar a dívida existente com este setor, dá-se a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB n.º 1.

Com a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização de Profissionais da Educação – FUNDEB, Lei n.º 11.494/2007, houve um avanço quanto às possibilidades de institucionalização e manutenção de uma educação voltada para o campo. Contudo, os benefícios estão limitados às escolas

públicas do governo, nos níveis da educação básica com foco, ainda, nos aspectos quantitativos da relação aluno *versus* escola e na formação de professores leigos.

Desse modo, é importante o estudo das políticas públicas, considerando que esta uma vez que, conforme (SCOREL *apud* SCAFF, 2000, p.24) “possibilita o conhecimento e a compreensão dos diferentes padrões de relacionamento entre estado e sociedade”. No caso da educação do campo, vê-se que, para o Estado, o interesse continua sendo pouco significativo, com reflexo direto nos escassos financiamentos para os projetos de pesquisa e produção de conhecimento.

Mesmo com as pressões internas e externas, os programas para esta temática têm evoluído de modo ainda muito tímido para dar conta de resolver as conseqüências e a dificuldade de financiamento de pesquisas, se contrapondo à relativa facilidade de desenvolvimento de estudos nas áreas urbanas, onde o próprio pesquisador habita.

Nas pressões internas, os movimentos constituídos através de Organizações não Governamentais (ONG), lideranças sociais, igrejas, estudiosos, algumas universidades buscam opções de educação pública para o campo, centradas na realidade local, quer forçando o surgimento de novas leis, quer forçando a aplicação das leis que, apesar de existentes, geralmente são ignoradas pelas autoridades. (BAPTISTA, 2003).

Esses mesmos grupos organizados, que pressionam o Estado por opções de uma educação pública que atenda as necessidades do campo, têm promovido o surgimento de algumas experiências alternativas.

Sob esse prisma, destacam-se os sistemas de educação que são desenvolvidos pelas instituições: Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e aqueles que adotam o regime de alternância e que recebem diferentes nomenclaturas: Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR), Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), os chamados Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), cujos projetos pedagógicos adotados são participativos e coletivizados, portanto, com potencial político-transformador.

A escola do MST, tem entre seus modelos a chamada escola itinerante, porque acompanha as famílias na sua movimentação geográfica nos acampamentos. Foi iniciada em 1996, no Rio Grande do Sul e volta-se para a educação dos filhos dos trabalhadores do MST seguindo os parâmetros curriculares nacionais, mas mantendo o ideal de luta pela terra, e trabalha no aluno uma consciência revolucionária.

Esse movimento adota uma pedagogia própria, tendo como princípio educativo o próprio movimento. Outras pedagogias, segundo Caldart (2004), também são experienciadas,

a exemplo do método Pedagógico de Paulo Freire. A orientação é de acordo com a realidade de cada acampamento, com gestão escolar autônoma na organização do modelo, este considerado como contraproposta hegemônica à lógica capitalista, na medida em que faz a “ligação entre processos educativos, políticos, econômicos e culturais” para que os estudantes sem terra permaneçam no campo como agentes das transformações aspiradas pelo MST (CALDART, 2005); (MARTINS, s/d).

Os CEFFAs são alternativas que têm um núcleo comum: todas foram inspiradas no modelo francês das *Maisons Familiales Rurales*, iniciado no país no final da década de 60, no Estado do Espírito Santo, quando se buscava um modelo para se fazer uma educação mais adequada aos anseios e necessidades do campo.

Segundo Baptista (2003), os CEFFAs têm se expandido para todo o Brasil, por ser um modelo considerado adequado para a educação no campo. São em torno de 265 unidades¹² espalhadas pelo Brasil e têm como eixo central a Pedagogia da Alternância, abordagem metodológica que atua com jovens, suas famílias e a comunidade em que vivem, valorizando as suas realidades. Os princípios básicos são: fixar o jovem no campo e conscientizá-lo sobre sua função política junto à história do seu grupo social. A abordagem metodológica adotada baseia-se no princípio da alternância – “que intercala, na formação do jovem, períodos de vivência na escola e períodos na família”, (SCHNEIDER; SOUZA, 2006, p.5).

Assim é que o homem do campo, em boa medida, está lutando por uma Educação do Campo, e por muitas outras questões. “O campo está em movimento”, como afirma Caldart (2004, p.89). A terra está sendo revolvida. Em muito se deve à crescente conscientização dos movimentos de sindicatos rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência ao regime militar, partidos políticos de esquerda, e organizações profissionais e sindicais da educação, setores da igreja católica ligados à teoria da libertação e organizações ligadas à reforma agrária como o Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e do Movimento Eclesial de Base (MEB), além dos próprios CEFFAs (BRASIL, 2007). Entre as diversas concepções pedagógicas que têm surgido na história da educação do campo, para Saviani (2008, p.172), a Pedagogia do Campo vem se consolidando enquanto “uma expressão que se manifesta no contexto do movimento *educação básica do campo*”, temática tratada a seguir.

¹²Conforme mapeamento realizado em março 2007 pelo MEC, disponível no site <<http://portal.mec.gov.br/secad>>.

1.2.2 A pedagogia do campo

O ato educativo dessa modalidade, segundo Saviani (2008, p.172), ocorre no nível de políticas sociais, na mobilização dos habitantes do meio rural para garantir o direito à educação, e também, para refletir sobre a construção teórica dos princípios políticos que são engendrados no interior das lutas sociais do povo do campo. Segundo o autor, ela faz parte das “pedagogias da educação popular”¹³, com ênfase na pedagogia libertadora, que tem sua gênese nas ideias de Paulo Freire, e dialoga com a pedagogia da prática, com tendência de inspiração libertária, trabalha com conceito de classe e valoriza o saber gerado na prática social.

Também chamada de Pedagogia Rural, a trama comunicacional e educacional se dá num espaço social, seja ele geográfico, político, ou imaginário, o que prescinde de uma abordagem sobre o tema *espaço* onde se dá a prática educacional, nas suas acepções contrárias de espaço rural e urbano.

Diferenciar a educação do campo da educação urbana, necessita de uma discussão sobre o que é campo, o que é rural e o que é urbano, visão que permite se vislumbrar porque o relevo de uma pedagogia diferenciada para a educação do campesino.

Segundo Reis (2005), as definições existentes estão associadas a duas grandes abordagens: a dicotomia *rural x urbano* e a de *continuum*. Na primeira, são realçadas as diferenças que se estabelecem para os dois espaços: o rural e o urbano estão em oposição. Na segunda, ocorre uma aproximação entre os dois espaços e qualquer estudo sobre essa temática, afirma esse autor, não pode ser compreendido separando-se um do outro, porque são realidades que precisam uma da outra. Mas qualquer uma das abordagens requer adequação da pedagogia à realidade em que vai se expressar, considerando que as diferenças que separam esses dois espaços são significativas, considerando os aspectos culturais, econômicos e da organização social.

A histórica dominação do meio urbano sobre o meio rural tem trazido diversas discussões em torno dessas duas alternativas que, para Veiga (2004, p.2), depende muito do significado que se confira a esses vocábulos, cuja crença é de que o espaço rural será dizimado pela “força da avassaladora urbanização”, cujos adeptos consideram que “a oposição urbano-rural já seria, inclusive uma questão inteiramente superada, uma vez que a ruralidade não passaria de mero sucedâneo de uma formação social anterior, condenada simplesmente a sumir, a exemplo do que teria acontecido na Holanda”. Esta visão, para o

¹³ Grifo do autor.

autor, é frágil quando estendida para outros países desenvolvidos, mesmo considerando apenas os aspectos geográficos. Um exemplo é a Suíça em que há a predominância do rural.

Mas diversos estudiosos são unânimes em declarar a dificuldade existente em separar o que é urbano do que é rural.

Para Freitas *apud* Vieira Pinto (2005, p.4), a dicotomia entre o centro e a periferia pode ser considerada “para descrever uma situação assimétrica na apropriação de ganhos originados na divisão do trabalho”, fato que não é diferente quando a dicotomia considerada é entre o rural e o urbano, como confirma Cavalcante (2007, p.21), para quem o termo rural:

aponta para uma denominação do espaço social não-urbano, atrelado ao sistema e produção (agropecuário) e marcada por uma questão latifundiária excludente, discriminatória e centralizada voltada para os interesses monopolistas e mercantilistas que foram no século passado impulsionados pela expansão do capitalismo no país.

Mas o arquiteto Wisnik (2006) coloca que esta dicotomia mostra muito sobre o modo como o liberalismo e o comunismo se territorializaram. De um lado têm-se as previsões clássicas, de Adam Smith, para quem "o grande comércio de toda a sociedade civilizada" está baseado na divisão de trabalho entre o campo e a cidade; e do outro, as previsões de Marx e Engels, para os quais haveria uma convergência para a eliminação gradativa dessa divisão, e, portanto, da distinção entre ambos, através de uma distribuição mais equânime da população na terra. A isto Wisnik (Idem, p.2) denomina de híbrido rural-urbano. Para ele, esta oposição aponta traços que se tornaram marcantes na diferença entre as mentalidades ocidental e oriental.

De um lado, o ocidente, tem como arquétipo a Inglaterra: país que fez a Revolução Industrial, e primeiro se urbanizou. Mas que, no entanto, manteve o campo como uma entidade existencial intocável, a salvo de qualquer contaminação da vida ruidosa da cidade. O outro lado, o oriente, remete às experiências de modernização soviética e chinesa, países com territórios imensos e uma longa tradição camponesa, e que passaram por um processo acelerado de industrialização. Assim, se no primeiro caso o campo e a cidade são duas forças em oposição complementar, no segundo tendem a formar um amálgama indiscernível, próximo àquilo que se chamou de *desurbanismo*.

Entretanto, quando Marx e Engels, no *Manifesto do Partido Comunista* (1996), conceberam a sociedade comunista vivendo em híbridos rurais-urbanos, segundo Wisnik (2006, p.3),

estavam se opondo à concentração insalubre da população operária nos cortiços londrinos, e procurando incorporar o idílio do campo à noção de lazer na cidade, como uma síntese entre tese e antítese. Hoje, para começar a compreender a atual

conturbação chinesa de vilas-subúrbios sem centro urbano, precisamos dar novos saltos dialéticos.

No Brasil, problemas com a dicotomia urbano-rural surgem a todo momento. Entre os fatores concorrentes, segundo Veiga (2004), tem-se a imprecisão de uma legislação anacrônica (Decreto-lei 311 de 1938) ainda em vigência, que permite que o país conte com mais de 5500 cidades, muitas delas com menos de 500 habitantes na sede do município. Esta população é contada como viventes no meio urbano devido à definição brasileira de cidade ser estritamente administrativa: toda sede de município é cidade, não importa o índice demográfico. Segundo o autor, é um caso único no mundo, o que coloca em cheque o processo de urbanização que se discute no Brasil contemporâneo, em que muitas cidades são cidades imaginárias.

Somando-se a isto, Reis (2005) aponta a imprecisão na delimitação das linhas de perímetro urbanos dos municípios que originam distorções, evidentes do ponto de vista territorial. Ademais, continua este autor, tem que se considerar as mudanças que estão ocorrendo no meio rural brasileiro, a partir da década de 1980, com a maior diversificação econômica e a formação de espaços multifuncionais, o que imprimem ao campo um novo significado. São novas configurações econômicas e sócio-espaciais que exigem recortes espaciais mais condizentes com a realidade local.

Desse modo, a tese dos partidários do *continuum* é contrariada, porque o aumento da densidade de algumas zonas não significa que deixaram de ser propriamente rurais e que não chegam a ser propriamente urbanas – não significa que esteja desaparecendo a contradição material e histórica entre o fenômeno urbano e o fenômeno rural. Em termos econômicos e ecológicos, aprofundam-se, em vez de diluírem-se, as diferenças entre esses dois modos de relacionamento da sociedade com a natureza; ou o que Marx chamava de "metabolismos" entre humanidade e natureza, (REIS, 2005).

Mas as mudanças que estão ocorrendo no campo que caracteriza a modernidade, segundo Monteiro (2006, p.156), a expressão *Novo Rural* vem ganhando espaço no universo reificado das representações sociais do rural¹⁴. Sob o aspecto societal e epistêmico, esta autora considera que "o imaginário sócio-espacial da modernidade projeta sentidos territoriais e territorializantes nos quais os lugares e os agrupamentos sociais que se modernizavam igualmente urbanizavam-se e a condição rural era imaginada como "Atraso". Então a

¹⁴Representações sociais enquanto uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Uma forma de saber prático que liga o sujeito a um objeto. (SÁ, 1996, p.32)

dicotomia era: o que não era moderno era rural e significava atraso. Com a comunicação significando exclusivamente técnica, do telégrafo aos meios de comunicação de massa, o rural, mais ou menos na metade do século XX, vira um laboratório para as experiências de progresso. Então, a construção de índices, sinais quantitativos de modernização, configurava-se como urbanização. Os índices de alfabetização, a utilização dos meios de comunicação de massa e a participação do voto estabelecem o trinômio modernização-urbanização-desenvolvimento, gerando-se correspondências numéricas para se extrair os planos políticos. As informações eram: "Os camponeses vão para a cidade, aprendem a ler, lêem os jornais e votam de forma sensata"; o desenvolvimento político é considerado aqui uma variável dependente, a educação é o número de alunos/livros nos estabelecimentos; os meios de comunicação são a quantidade de aparelhos de rádio.

A origem, segundo Monteiro (2006), para o Novo rural encontra-se nas referências existentes no documento produzido pela União Européia, em 1988, intitulado "Informes Sobre o Mundo Rural" que oferece uma análise dos problemas do mundo rural no marco das sociedades industriais avançadas. Conforme apresentação de Eduardo Moyano (*apud* MONTEIRO, 2006, p.161), as novas políticas do desenvolvimento rural partem do reconhecimento que cercar-se do mundo rural precisa de novas bagagens diferentes das utilizadas nos anos 80, que tinha como objetivo prioritário a intensificação da produção agrícola.

A conveniência, agora, é introduzir práticas extensivas e de reflorestamento de modo a evitar riscos de desertificação que atinge muitas regiões européias. Assim da visão que identificava desenvolvimento rural com o desenvolvimento agrícola passa-se para a concepção mais integral de modo a dinamizar todos os recursos endógenos, agrícolas e não agrícolas existentes nas comunidades rurais.

Desse modo, as novas políticas partem do princípio que, ainda que a agricultura continue sendo uma atividade central em termos econômicos, ela cria cada vez menos empregos, exigindo a geração de novas atividades produtivas para absorver a mão-de-obra existente, dado que a tradicional via de escape aos setores industrializados urbanos já não é viável como consequência da crise do modelo de desenvolvimento fordista e a finalização das políticas de pleno emprego. Então, precisa-se ver a lei que trata dos serviços de educação, formação profissional e capacitação empresarial que "essa estratégia não está guiada exclusivamente por motivações assistencialistas [...] política orientada a manter as comunidades rurais com nível de população suficiente... ", afirma Monteiro (2006, p.61).

Pode-se observar que a questão não é só brasileira, é parte de uma herança do passado e do processo de ocidentalização do mundo.

Assim, o tema “Novo rural”, de acordo com Veiga (2004), é foco de muitas contradições como as evidenciadas acima, que apontam para uma luz no fim do túnel, na busca de se compreender o porquê das políticas públicas equivocadas que são emanadas do Estado, que toma a ruralidade como deficiência e sinônimo de declínio, em oposição à urbanidade com significação de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, não se admite, pois, a subordinação da política educacional ao “economicismo e às determinações do mercado, que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios”, como afirma Regattieri e Castro (2009, p.31). Precisa sim, continuam as autoras, “garantir uma educação profissional, enquanto um direito, não podendo ser entendida como substitutiva da educação básica”.

Mas, fica evidente na educação brasileira, principalmente no que diz respeito ao campo, que, apesar da Legislação atual só garantir a obrigatoriedade do ensino fundamental, já se incorpora na nossa cultura a ideia de que todos devem estudar até o ensino médio, outra área, também muito silenciada, tanto nos estudos voltados para a educação, quanto nas políticas públicas.

Considera-se importante para este estudo dar visibilidade ao ensino médio, tendo em vista que o *locus* da pesquisa empírica, a Escola Família Agrícola de Angical (EFAA), atualmente mantém o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, motivo de uma breve visão, a seguir, sobre esse nível do ensino brasileiro.

1.3 O ensino médio brasileiro

Para Regattieri e Castro (2009), no começo do século XX, o equivalente ao ensino médio apresentava, por um lado, uma escola profissionalizante voltada para atender questões emergentes do mercado, e, por outro, uma academia voltada para “formar as elites condutoras do país”, coexistindo de forma totalmente dissociada. A equivalência entre essas duas vertentes, muito debatida, só chegou com a promulgação da Lei nº. 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que equiparava o ensino profissional ao acadêmico.

Depois, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer CFE nº. 45/1972, levando a implantação da profissionalização indiscriminada e generalizada, com efeitos resultantes

considerados danosos, sobretudo para o ensino público, a um retrocesso que trouxe reflexos até a atualidade.

Só a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/1996, o ensino médio, afirma as autoras (p.22-23), passa a ser

a etapa final e de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo, e de preparação básica para o trabalho e a cidadania.

A educação profissional de nível técnico, desse modo, de acordo com o Capítulo III do Título V da LDB, deve ser articulada com o ensino médio que, segundo as autoras, está em coerência com os atuais posicionamentos dos organismos internacionais do sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o tema.

Em síntese, pela LDB, o ensino médio deve propiciar preparação geral/básica para o trabalho, ficando a aquisição de habilidades profissionais específicas para a educação profissional, que poderá ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, que, no nível técnico, a articulação com o ensino médio poderá ocorrer por uma das seguintes formas:

- a) integrada (com matrícula única pelo aluno, numa mesma instituição, com consequente ampliação de carga horária);
- b) concomitante (com matrículas distintas, na mesma instituição ou em instituições distintas, e com ou sem convênios de intercomplementaridade para o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados); e
- c) subsequente (após o ensino médio, quando este é pré-requisito de matrícula);
- d) contínua (não constitui a “parte diversificada” do currículo do ensino médio).

Porém, Regattieri e Castro (2009, p.81) chamam a atenção para o fato de que

os sistemas de ensino ainda buscam encontrar caminhos para garantir o cumprimento das funções estabelecidas para o ensino médio pela Lei de Diretrizes e Bases bem como para concretizar os preceitos e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de ensino.

Segundo as autoras, as Diretrizes Curriculares Nacionais e outros documentos teóricos, na maioria das vezes, são prolixos, abstratos, de difícil compreensão e aplicação, com diversidade de concepções e incompatibilidade entre as orientações e regulamentações ministeriais e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Os reflexos diretos incidem sobre o difícil entendimento da integração, em um só curso, da educação profissionalizante e do ensino

médio, ocasionando fraca ressonância nas escolas e, quase nenhuma na atuação dos professores.

A dificuldade vai de encontro a uma escola de formação integral do ser humano, a escola unitária gramscianiana, que, como defende as autoras (Idem, p.30), possa contribuir para

a superação da estrutura social desigual da sociedade brasileira mediante a reorganização do sistema educacional. E que aponte para a superação definitiva da concepção que separa a educação geral, propedêutica, da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos e a segunda, aos pobres.

O que se pode concluir, mesmo que provisoriamente, é que “em se plantando tudo dá”, mas até agora as políticas públicas não foram capazes de plantar a inclusão social, a educação para formar cidadãos emancipados, assunto do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

2 A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E O DIÁLOGO

Para que a finitude que implica processo reclame educação é preciso que o ser nela envolvido se torne dela consciente. (Freire, 1995, p.18).

A educação como prática de liberdade foi a preocupação do educador e visionário Paulo Freire. A sua atenção voltou-se para as questões dos movimentos sociais, na busca de encontrar meios de agir e modificar a realidade, em prol de mais justiça e inclusão social. Assim é que seu constructo pedagógico tem como elemento central uma educação capaz de emancipar o ser humano, superando uma educação reprodutora, de transferência de conteúdo, que limita à construção do conhecimento alienando o aprendente.

Este capítulo procura situar a pedagogia emancipadora de Paulo Freire a partir de uma revisão da sua obra, apresentando, também, posições que dialogam e/ou objetam com o construto pedagógico desse autor. Além disso, apresenta uma visão sobre a comunicação dialógica, subcategoria de análise da educação emancipadora. Ao final, posiciona-se a comunicação dialógica e a educação emancipadora freiriana, para posterior cruzamento com a pedagogia da alternância, buscando semelhanças, diferenças e contradições para um fazer educacional emancipador voltado para o campo.

Para Freire (2002), somente o homem, enquanto ser que trabalha, que vive um pensamento-linguagem, que age e reflete sobre si mesmo e sobre a sua ação, é um ser da *práxis*. Portanto, só o homem é um ser de relações num mundo de relações, e não um ser simplesmente de contato, como são os outros animais. Presente no mundo numa presença de *estar com*, o faz estar consigo mesmo, libertando-se dos seus limites, tornando-se, então, um ser de transformação, um ser de decisão, que efetua o corte entre ele e o mundo natural, mas continuando no mundo. Desse modo, ele passa a “ad-mirar” o mundo, não sendo apenas natureza, mas também cultura e história, tornando-se dependente dos seus próprios resultados. Então, suas relações com o mundo, sua ação, sua percepção ocorrem também em níveis distintos, implicando numa teoria. Por conta disto, torna-se necessário que se tenha uma

compreensão clara e lúcida da ação que se empreenda, não a limitando a simples *doxa*¹⁵, mas evoluindo para o seu *logos*¹⁶.

Destarte, na relação *com*, funda-se a comunicação no domínio mediático eu-tu, a comunicação *dialógica* que, o autor (2002, p.69-70) considera condição necessária para se ter uma democracia verdadeira. Isto vai implicar que a educação seja para a democracia, uma educação que liberta, nominada por ele de educação emancipadora, que tenha como condição *sine qua non*, uma comunicação dialógica entre os partícipes: educando e educadores. E isto só será possível se o educador não perder de vista as relações do educando com o seu próprio mundo, de viver o que Freire (2001, p.11) chama de uma vida autêntica, pois que integrada criticamente com a sua realidade, diferente de uma vida inautêntica, em que este educando se sentirá estrangeiro do seu próprio meio, “alienado de sua cultura”.

Na ponderação de Vieira Pinto (2007, p.52-54) sobre essa temática, tem-se a definição de alienação, no sentido mais geral, enquanto “a condição de um ser que se encontra privado da sua essência”. E, no sentido restrito, histórico e social, refere-se ao indivíduo, ou a comunidade,

Que não retira de si mesma, de seus fundamentos objetivos, os motivos, os determinantes (as matrizes) com o que constitui sua consciência, e sim os recebe passivamente de fora, de outros indivíduos ou comunidades (para os quais são válidos), e se comporta de acordo com esses motivos e determinantes como se fossem seus.

Dessa maneira, o indivíduo ou a comunidade perdem sua essência, ficando sem sua dignidade de ser livre. A sociedade perde suas características de autonomia, de capacidade criadora de si, tanto material quanto culturalmente.

Podemos inferir que este movimento que acontece com a educação que é feita no campo, segundo Freire (2002, p.26) sobre a ação do “educador,” extensionista que, ao estender ao camponês suas técnicas, ele faz o anti-diálogo, incompatível com uma autêntica educação. O que, diz o autor, que isto não significa que o chamado extensionista não seja dialógico. “Significa simplesmente que, se e quando o é, não faz extensão, e, se a faz, não é dialógico.” Então, o agrônomo extensionista precisa manter-se lúcido e crítico para não transformar os seus conhecimentos especializados, suas técnicas, em algo cristalizado que estende mecanicamente aos camponeses, com o fim único de melhorar a sua ação produtiva, fazendo uma invasão cultural, confirma o significado do termo extensão, negando, portanto, o

¹⁵ Grifos do autor.

¹⁶ Idem.

homem como um ser da decisão. Mas, se ao contrário, afirma-o através de um trabalho dialógico, que não invade, não manipula, não conquista, ele estará negando a compreensão do termo extensão.

Segundo Freire (2002, p.30), a maioria dos agrônomos, com os quais ele participou em seminários, era enfática em dizer que entre a dialogicidade e a antialogicidade, eles ficavam com a última, por ser mais rápida. Existiam aqueles que perguntavam “Como dialogar em torno de assuntos técnicos? Como dialogar com os camponeses sobre uma técnica que não conhecem?”

A estes questionamentos, o autor trata como equívocos que sugerem o desconhecimento dos condicionamentos histórico-sociológicos do conhecimento. Esses agrônomos esquecem que, mesmo com a invasão da influência urbana nas áreas camponesas, através do rádio, da facilidade da comunicação por meio das estradas que encurtam as distâncias, os camponeses geralmente conservam certos núcleos básicos de sua forma de *estar sendo*.

Também, sobre tais afirmações, Freire (2002, p.30) diz expressar uma evidente descrença no homem simples, subestimando o seu poder de reflexão, da capacidade de assumir o real papel de sujeito que procura conhecer:

Daí a preferência por transformá-lo em objeto do conhecimento que se lhe impõe. Daí este afã de fazê-lo dócil e paciente receptor de comunicados, que se lhe introjetam, quando o ato de conhecer, de aprender, exige do homem uma postura impaciente, inquieta, indócil. Uma busca que, por ser busca, não pode conciliar-se com a atitude estática de quem simplesmente se comporta como depositário do saber.

Por sua vez, a descrença no homem simples revela um outro equívoco: a absolutização de sua ignorância por aqueles que se classificam como aqueles que sabem, realizando aquilo que o autor chama de *alienação da ignorância*¹⁷, segundo a qual esta está sempre no outro, nunca em quem a aliena.

Mas, continua o autor, basta se reconhecer o homem como um ser de permanentes relações com o mundo que ele transforma através de seu trabalho, para que seja percebido como um ser que conhece, mesmo que o conhecimento ocorra em níveis diferentes: da *doxa*, da magia e do *logos*, este, o verdadeiro saber. Não há, pois, a absolutização da ignorância nem absolutização do saber, pois ninguém sabe tudo, bem como ninguém ignora tudo.

Investigando as possíveis razões que conduzem os camponeses ao silêncio, à apatia, diante da intenção dialógica, Freire (2002, p.31) considera que as razões são de ordem

¹⁷ Grifo do autor.

histórico- sociológicas, culturais, que os condicionam. Então, seguindo esta linha de raciocínio, a razão de recusa do diálogo por parte dos camponeses estaria assentada na sua experiência existencial, que se constitui dentro das fronteiras do anti-diálogo, uma vez que o latifúndio, como estrutura vertical e fechada, é, em si mesmo, anti-dialógico. Assim, essa estrutura latifundiária, de caráter colonial, limita a mobilidade social vertical ascendente, além de “proporcionar ao possuidor da terra, pela força e prestígio que tem, a extensão de sua posse, também, até os homens”.

É complexo, portanto, encontrar espaço para o diálogo neste tipo de relações estruturais, rígidas e verticais “que se vem constituindo historicamente a consciência camponesa, como consciência oprimida” (Idem, p.32). Não há experiência dialógica. Não há experiência de participação. Então, inseguros de si mesmos, de sua própria capacidade, sem poder dizer sua palavra, e só com o dever de escutar e obedecer, a atitude do camponês é, na maioria das vezes, de desconfiança diante daqueles que pretendem dialogar com eles. Evidencia-se, desse modo, que a dificuldade de dialogar não está nos camponeses, diz o autor, mas na estrutura social *fechada*¹⁸ e opressora.

Uma linha de fuga desse mutismo começa a acontecer nas áreas de reforma agrária ou nas que estão sofrendo a influência do testemunho destas áreas, diz Freire (2002). Porém, só o diálogo que problematize o próprio mutismo e suas causas pode romper com o mutismo do camponês. Desse modo, o trabalho do agrônomo como educador não pode esgotar-se no domínio da técnica, “pois que esta não existe sem os homens e estes não existem fora da história, fora da realidade que devem transformar”.

Freire chama a atenção para a obviedade de que não se pode esquecer que a produção agrícola não existe por si só. Ela é resultante das relações homem-natureza, que se prolongam em relações homem/espço histórico-cultural. Se a produção agrícola ocorresse no campo das coisas entre si e não no campo dos homens diante do mundo, não faria sentido se falar em diálogo. Isto porque o signo é dado às coisas pelo homem. Estas não se comunicam, não contam sua história. Diferentemente, os homens, enquanto seres históricos são capazes de autobiografar-se.

Tempo perdido, mesmo com a ilusão de tempo ganho, é aquele usado em *bla-bla-blá*¹⁹, ou em *palavriado*⁵, como também, o tempo do puro ativismo, uma vez que ambos não são tempos da verdadeira *práxis*⁵. Para o autor, não pode ser considerado perdido o tempo do

¹⁸ Grifo do autor.

¹⁹ Grifos do autor.

diálogo que, “problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação” (Idem, p.32).

E isto é diferente do homem alienado que, para Vieira Pinto (2007), exhibe uma essência alheia, uma vez que a sua está deslocada, perdendo, por isso, a condição, a dignidade existencial, de sujeitos de si, tornando-se objetos de outro.

Então, se a educação é dialógica, Freire (2002) advoga que o papel do professor, em qualquer situação, é, também, importante para problematizar um ou outro ponto menos claro, em um diálogo problematizador que não depende do conteúdo que vai ser questionado, uma vez que tudo pode ser problematizado. Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir em um injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida.

Assim, o papel do agrônomo educador não pode ater-se apenas ao domínio da substituição dos procedimentos empíricos dos camponeses por suas técnicas, (FREIRE, 2002). Isto porque qualquer mudança do procedimento técnico repercutirá em outros domínios da existência humana e também, porque não existe uma educação neutra, qualquer que seja o seu campo. A educação é necessariamente intencional.

Continuando sua análise sobre o papel que deve desempenhar o agrônomo no processo de reforma agrária, Freire (2002, p.37) considera que primeiramente deve ser afastada qualquer dicotomia entre o técnico e o cultural, pois, em termos concretos, a ação estaria restrita a esta pseudo-neutralidade: “a do técnico que estivesse isolado do universo mais amplo em que se encontra como homem”.

O agrônomo, então, deve assumir a indeclinável responsabilidade de ser um agente de mudança, que o situa como um educador emancipador – o que faz dele um verdadeiro educador. Devido a isto, a sua participação nas relações camponeses-natureza-cultura não pode estar restrita a um estar diante, ou a um estar sobre, ou a um estar para os camponeses, deve ser um estar com eles, como sujeitos da mudança também. Haja vista que a reforma agrária não se reduz a uma questão tão somente técnica, segundo este autor (Idem, p.37-38), envolve, ainda, uma decisão política, que é propulsora das proposições técnicas, que não sendo neutras, implicam a opção ideológica dos técnicos.

Daí que tais proposições [...] tanto possam defender ou negar a presença participante dos camponeses como reais co-responsáveis pelo processo de mudança. Como também possam inclinar-se pelas soluções tecnicistas ou mecanicistas que, aplicadas ao domínio do humano, [...] significam fracassos objetivos ou êxitos aparentes. [...] Não são as técnicas, mas sim a conjugação de homens com os instrumentos o que transforma uma sociedade.

A posição a ser tomada não pode privilegiar o técnico ou o humano, prossegue o autor, visto que assumir estes termos como antagônicos é uma visão ingênua. Fixar-se no primeiro, tem-se uma concepção oca *humanista*²⁰, que oculta uma posição reacionária e tradicionalista, que nega a técnica. Optando pela segunda, tem-se uma concepção mítica que alude a um tecnicismo desumanizante: um *messianismo*²¹ da técnica tomada como salvadora infalível, numa concepção de que o novo se alcança substituindo mecanicamente a estrutura tradicionalista como se estivesse a trocar uma cadeira de um lugar para outro.

Dentro de uma concepção não mecanicista, continua Freire (2002), o novo se alcança através de uma transformação criadora do velho, o que só é plausível de ocorrer envolvendo a tecnologia avançada e as técnicas empíricas dos camponeses. Portanto, é preciso trazer para o cerne da questão a base cultural que explica os procedimentos técnico-empíricos dos camponeses, suas formas de proceder, sua percepção de realidade. Claro que a transformação da estrutura latifundista, com a mudança da posse de terra, com a reforma agrária, seguida da aplicação da nova tecnologia, é um fator irrefutável de mudança na percepção do mundo dos camponeses, porém, isto não quer dizer que não se faz necessário a ação sobre o quadro cultural.

Nesse sentido, para Freire (2002, p.39), a reforma agrária não pode ficar restrita ao campo das técnicas de produção, de comercialização, entre outras deste teor, mas, deve se juntar ao da transformação cultural de modo intencional, sistematizado, programado. Assim, um assentamento rural deve ser, na sua totalidade, “uma unidade pedagógica, na acepção ampla do termo”.

O imperativo enfatizado por este autor é a defesa contra a concepção mecanicista, da sua limitada visão, que vem sendo praticada, que tende a deixar de lado o aporte importante de outras áreas do saber, tornando-se rígida e burocrática, desprezando o domínio cultural e histórico.

Assim, o agrônomo educador, enquanto agente da mudança, com os camponeses que também são agentes dessa mesma mudança, deve se inserir no processo de transformação, conscientizando-os e, ao mesmo tempo, conscientizando-se, a inter-conscientização, levando em conta na nova estrutura aquilo que era típico da estrutura anterior, o que, segundo ele (2002, p.41), afasta da visão tecnicista que toma o *adestramento* técnico como solução do problema.

Desse modo, ele situa-se na concepção crítica, cujo ato de capacitação não é transferir,

²⁰Grifo do autor.

²¹Grifo do autor.

ou depositar conteúdos técnicos, mas, pelo contrário, é o ato em que o fazer técnico é apresentado ao educando como um problema ao qual ele deve responder.

Ele também sabe que a transformação da percepção só ocorrerá numa *práxis* verdadeira, que demanda a ação sobre a realidade e a reflexão sobre esta ação. Isto implica num pensar e num atuar corretamente. O agrônomo, assim, em vez de um técnico frio e distante, é um educador comprometido com os camponeses na transformação, enquanto sujeito, com outros sujeitos.

Assim fazendo, vai de encontro a uma pedagogia alienada, como diz Vieira Pinto (2007, p.22-24), na qual educar é entregar “embrulho de uma pessoa para outra”, como na cibernética empírica: no lugar de possibilitar uma modificação no modo como essa outra pessoa (o aluno) está capacitada para receber embrulhos- modelo que esse autor considera ter graves problemas- quando, ao avaliar a prática educacional, o faz pela devolução do embrulho sem compreender que isso não é educação. Pois, diz esse autor, educar implica transformação de personalidade do educador, e, ao mesmo tempo, a do educando, sendo esta, a grande contradição da pedagogia, duplamente contraditória, ao supor que “que quem ensina sabe, quando não sabe e quem aprende não sabe, quando, na verdade, sabe”.

2.1 A Liberdade na Educação segundo Ferreira

Objecções à educação transformadora de Paulo Freire são feitas por Ferreira (1993), a partir da concepção de Oliver Reboult, na obra *Les fins de l'éducation*, sugere que a educação tenha como princípio e fim a questão da liberdade, que, não sendo um substrato identificável em si mesmo, traz diferentes visões entre os estudiosos.

Ferreira (1993, p.8) resume a liberdade em Paulo Freire como se configurando na *práxis*, sendo fundante o saber/fazer, em que as decisões de escolha, de deliberação, de “exercer a liberdade de e para decorrem das condições concretas de inserção do homem no mundo”, são definidas nas ações do indivíduo, promovendo o entrelaçamento dos aspectos públicos e privados da vida, atribuindo dimensão humana ao ser biológico.

Esta posição, problematiza a autora, é de que a vontade dos indivíduos vai se materializar por meio de suas opções e se formar sempre sob determinadas condições, vinculadas à realidade objetiva de suas vidas. Como inexiste um elenco infinito de escolhas, as oportunidades são finitas. Desse modo, é no espaço das possibilidades objetivas que o homem pode tentar realizar suas metas, portanto, sua liberdade de realização é limitada, e está ligada ao conhecimento de suas necessidades e as condições de satisfazê-las. É dessa dialética

liberdade/necessidade que surgem os valores que vão nortear a conduta humana. O ser social é um processo que alicerça e acompanha a vida de cada nova geração numa dada estrutura social. A cada sua ação precede uma série de atividades fins. Quando ele delibera, escolhe, decide, age, primeiramente ele observa, analisa, compara de outro, pensa, sofre, luta, sonha, portanto, razão e emoção, disputas e conquistas são concorrentes na objetivação dos atos humanos.

Ferreira (1993) vê a liberdade por dois aspectos: o positivo e o negativo. O exemplo é dado pelo caso do aspecto perverso da negação do agir transformador que seria o agir conformador, visto que uma não-ação é uma forma de ação. Pressupondo-se dois homens hipotéticos, ambos com fome: um se resigna para não roubar nem mendigar e fica com fome até morrer; o outro procura alimentar-se a sua maneira, se necessário, roubando. A questão colocada é: o que leva um homem a aquietar-se, a sucumbir diante das vicissitudes, a obedecer às regras sociais de respeito à propriedade e a tudo aquilo que a miséria implica. Por que ele usa sua liberdade contra si mesmo e não para atender às suas necessidades vitais?

O imperativo da liberdade na existência do homem torna-o responsável por seus atos e pelas consequências destes, porém, uma análise simplista do assunto é arriscado, porque o individual, embora de suma importância, é apenas um componente de um ser social. As relações sociais que o indivíduo convive, de certa forma o constituem a ponto de fazê-lo a satisfazer-se com as maiores iniquidades, tornando-se incapaz de mudar as situações extremamente adversas.

Identificando-se com suas mercadorias, vivendo em um mundo administrado por outros homens, alijado do processo decisório que incide sobre sua própria vida, esse homem não reage. Assume a negatividade de sua liberdade, coisifica, anula-se como agente, incorporando a uniformidade como princípio de vida. Atualizando o dilema de Aristóteles, para quem era difícil saber se "Se deve ensinar à juventude aquilo que lhe há de ser praticamente útil na vida ou, antes, aquilo o que a conduzirá à virtude", a autora traz a questão: "devemos educar para a competitividade, o valor básico do sistema capitalista ou devemos estimular no jovem outra forma de proceder?"

Mas, qualquer que seja a decisão diante desse impasse, a autora chama a atenção: há de se considerar que toda educação, embora de diferentes perspectivas atribuam diversos graus de liberdade, visa a integração do indivíduo à sociedade, mesmo que seja para ele a criticar e tentar transformá-la. E nisto está em jogo um ideal de homem: o ajustado e conformado ou o crítico e rebelde, cujo plano de fundo está o projeto de sociedade em que ele

irá viver? Até porque, seja a educação com ênfase no social ou com ênfase no individual, não se pode esquecer que a sociedade produz diversidade, de modo que os fins variam: ela forma cidadão, o soldado, o técnico, um intelectual, o artista, e não há como se pensar que todos eles foram orientados por um único fim educacional.

Ferreira (1993, p.19) aponta uma lacuna existente a respeito à explicitação do termo cidadania em sua relação com Estado, tanto no estudo de Freire, como de outros estudiosos que ela analisou. Destarte, como os princípios básicos presumíveis nas sociedades modernas que sustentam a organização do poder são o Estado, o mercado e a comunidade, assim, o espaço do cidadão se define de acordo com maior/menor peso relativo desses princípios. E, assim, “a cidadania vai se originar nas sociedades de classes. Conferida a um indivíduo, serve para identificá-lo na esfera pública”.

Então, uma proposta diferencialista apresentada por Ferreira (1993, p.219), de uma educação para a cidadania, deve aceitar a liberdade como início e fim da educação, tendo presente que essa liberdade se funda no conhecimento das necessidades e na existência dos meios para superá-las, cabendo ao homem os muitos desafios da difícil conciliação entre seus interesses e os interesses coletivos, suas necessidades e as necessidades dos outros, considerando que sua liberdade está sempre tencionada com a presença dos outros, com antagonismos, conflitos, lutas por reconhecimento. E isto se configura num processo de perdas e ganhos, trocando-se conquistas, acumulando alegrias e frustrações, fantasias e ressentimentos.

Ferreira (1993, p.210-220) também apresenta pontos de semelhança com a pedagogia freiriana, a exemplo das afirmações:

Ser livre é compartilhar com outros as chances de viver nossa própria história,[...] A convivência social se desenvolve contando com determinantes econômicos, políticos, históricos e culturais. A vida cotidiana tem dimensões econômicas, mas também estéticas, religiosas, morais e política.

Todo o elenco precisa ser considerado quando se enfoca a formação do cidadão naquele que precisa aprender a difícil arte de viver no espaço público, não fazendo dele o *locus* da violência, nem ser transformado em um pusilânime súdito sem rei.

Ferreira (Idem, p. 227) vai concluir que a formação do cidadão não se esgota em uma dessas ordens - sensibilidade ou a razão. Aceitar perspectiva intelectualista como sendo a única capaz de formar um cidadão é também correr o risco de formar pessoas rígidas e insensíveis, intelectualizadas, porém sem compromissos com os outros, desenraizadas da

coletividade, e estranhas em seu próprio grupo. Por outro lado, a vertente da sensibilidade pode levar à adesão cega a determinadas ideologias, a fanatismos.

Mas, a sensibilidade, como faculdade de sentir, engloba tanto as sensações como a afetividade. É pela via da afetividade que se pode remeter aos compromissos e engajamentos, a troca de lugar com o outro para julgar seus procedimentos. É ela que permite identificar os signos do medo, da ternura, da ira ou da brincadeira, condições mandatórias à comunicação humana.

2.2 Cidadania em questão: A visão de Tonet

Outro estudo com foco na relação entre educação e emancipação foi escrito por Tonet (2005, cc). Sob o título “Educação, Cidadania e Emancipação”, o autor discute a questão: Formar para a cidadania ou para a emancipação humana? A resposta, para a maioria dos intelectuais, centrar-se-ia na primeira, mesmo com diferenças significativas. Fato que atribui à incorporação da palavra cidadania como sinônimo de liberdade, mas que, quando analisada na sua constituição histórico-ontológica, é uma categoria que pertence à lógica do capital, muito diferente da autêntica liberdade humana, enquanto possibilidade de os indivíduos serem autênticos sujeitos da sua história, que só é possível numa sociedade que tenha superado a ordem social regida pelo capitalismo, onde “livre é o capital e não o homem”.

O autor cita vários exemplos de estudiosos que usam a palavra cidadania equivocadamente como sinônimo de liberdade. Para ele, o próprio Paulo Freire, no livro “Política e Educação” (1993, p.45), traz um texto intitulado “Alfabetização como elemento de formação da cidadania”, que Tonet (2005, p.18) faz objeção, considerando que uma atividade que contribua para formar pessoas livres “deve estar norteadada pela emancipação humana e não pela cidadania”, noção que é determinada e limitada historicamente, de acordo com a visão marxista de acumulação do capital, que tem como característica principal a compra e venda da força de trabalho, base da divisão do trabalho e das classes sociais. Educar para a cidadania, que Freire traz na sua concepção estratégica de superação da desigualdade e injustiça social, no máximo, diz Tonet (2005), pode demarcar um espaço para a liberdade do homem, mas um homem cindido entre o público e o privado, o Estado e a sociedade civil. Portanto, permanecendo alienado, o que é um equívoco teórico e político de graves consequências, considerando que ser livre significa superar toda alienação, pondo em relevo toda a

importância da subjetividade e da atividade consciente, rumo à construção autoconsciente do homem como ser naturalmente histórico-social.

O ponto de partida, para Tonet (2005, p.242), deve ser a natureza da educação, que, em um primeiro momento, volta-se para que o indivíduo aproprie-se do patrimônio comum da humanidade, de modo a constituir-se como membro do gênero humano. Para esse autor, “uma atividade educativa que pretenda contribuir para formar homens realmente livres, e sujeitos de sua história, deve ter como objetivo último a emancipação humana, e não a cidadania.” E, para emancipar, alguns requisitos básicos são: o conhecimento amplo e aprofundado do objetivo último; o conhecimento a respeito do processo social em curso; o conhecimento acerca da natureza da função social da atividade educativa; a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana e, a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes.

Mas, como Freire (2001, p.8) mesmo diz:

O primeiro a sublinhar é a posição em que me acho, criticamente em paz, com minha opção política, em interação com minha prática pedagógica. Posição não dogmática, mas serena, firme, de quem se encontra em permanente estado de busca, aberto à mudança, na medida mesma em que, de há muito, deixou de estar demasiado certo de suas certezas.

Diante das críticas de Ferreira (1993) e Tonet (2005), há de se pontuar que a pedagogia freiriana não contradiz os argumentos desses autores, mas engloba-os, superando-os. Partindo-se do princípio de que é uma pedagogia da práxis, sustentando sua aplicação na ação/reflexão, no saber/fazer, ela supera posições idealizadas. Não há, portanto, princípio, término ou interrupção. Não cabem certezas, nem absolutização das diferenças. No diálogo, tudo pode ser problematizado. É uma Pedagogia do movimento, conseqüentemente, modificável, permitindo inovações, modificações, desenvolvimento, complementos, mudanças, explicações, inclusive contradições, próprias de uma posição não dogmática.

Falar de contradição da diversidade ou do curso que segue a transformação é pleonástico. A transformação gestada no diálogo, na relação eu-tu, não importa se o soldado, o técnico, o intelectual, o artista, leva a novos e inesperados aspectos, de um homem que pelo intelecto, sentimento e pela sensibilidade “ad-mira” o mundo, se integrando, mas não absorvido por ele. Esta é a pedagogia freiriana, cujos aspectos filosóficos tem as raízes na tradição existencialista cristã, mas, a partir da Pedagogia do Oprimido, dialoga com a filosofia dialética e com o marxismo, diz Saviani (2008, p.336-337), possuindo uma apoio Crítico-Dialético, que considera ser casuístico, não mudando a sua base teórica de análise das

questões pedagógicas. Isto, advoga o autor, requer estudos para tornar claro o real significado dessa pedagogia em nosso contexto, mas, qualquer que sejam os resultados advindos, nada deplorará do reconhecimento da coerência na luta pela educação do oprimido, daí ter se inscrito como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda.

Retomando Paulo Freire, aborda-se a seguir a comunicação dialógica entre educandos e educadores, enquanto subcategoria de análise da pedagogia emancipadora.

2.3 A comunicação dialógica: concepções e abordagens

Sobre o termo **comunicação dialógica**, o mesmo está localizado nos estudos da comunicação social, que, conforme Ferreira (1986, p.443), é própria dos seres humanos, “baseada em sistemas de signos (a linguagem falada), em oposição à comunicação fundamentada em sistemas de instruções ou comandos, como a que se faz entre animais ou máquinas”.

Marcada tanto pela ambiguidade que carrega no seu significado, quanto pelos seus avanços, a palavra comunicação, segundo Wolton (2004), é incompreensível, polissêmica e indomável na medida em que é instrumentalizada em nome de ideologias e de interesses.

O ato humano de comunicar-se, uma das definições do “Aurélio”²², começa a se esboçar como objeto de pesquisa desde a antiguidade grega no século III a.C., conforme Melo (1998). Este autor, analisando a evolução histórica da pesquisa em comunicação, demarca quatro fases que precedem à atual: (a) Fase dos Sofistas; (b) Fase dos Enciclopedistas; (c) Fase dos Filósofos Sociais; e (d) Fase dos Cientistas Sociais.

A fase dos sofistas, situada principalmente na Grécia, séc. III a.C., teve como principais representantes: Platão, Aristóteles e seus discípulos, que estudaram a Retórica, buscando o domínio da técnica do convencimento que se prestava para preparar os futuros governantes. Com foco na comunicação interpessoal, a perspectiva era de persuasão dirigida às massas, quer em locais públicos, quer em locais oficiais.

A segunda fase, Melo (1998) localiza-a no séc. XVIII, representada pelos enciclopedistas franceses, época em que já está definida a Ciência da Comunicação como um campo sistematizado no conhecimento humano, oficializado pela elite intelectual da época. Os primeiros registros estão nos esquemas de Bacon e D’Alembert. Os enciclopedistas ampliam, então, os estudos sobre a comunicação interpessoal, abrangendo a Lingüística

²²Novo Dicionário Aurélio. Editora Nova Fronteira: 1986.

(Cromática e Filologia) e a Educação (Pedagogia), dando início, também, os estudos sobre a comunicação coletiva.

A fase dos Filósofos Sociais é situada por Melo (1998) no início do séc. XIX. Motivados pela intensa circulação de jornais, livros e volantes, a partir do aparecimento e rápida evolução da máquina a vapor, dos “ferrocarris”, do telégrafo e do telefone, vão aprofundar os estudos sobre os meios de comunicação coletiva e seus efeitos. Melo (1998) enfatiza as contribuições do alemão Krug nos estudos sobre os jornais, liberdade de imprensa e opinião pública; Aléxis de Tocqueville, nos estudos sobre o significado social da imprensa, destacando o controle da informação e a liberdade de imprensa; James Bryce, nos EUA, que vai analisar os mecanismos de formação de opinião pública, preconizando um governo de opinião pública e pela opinião pública; Gabriel Tarde, que estudando a Psicologia Social, traz a Psicologia das Multidões; e Max Weber que vai formular as bases para uma Sociologia da Comunicação.

A última fase, a dos Cientistas Sociais, tem início em 1930, com a publicação de George Gallup da sua tese de doutorado intitulada “Um novo método para medir o interesse do leitor”, que, segundo Melo (1998), tem como característica os estudos eminentemente quantitativos, no lugar dos anteriores que seguiam os moldes especulativos. A partir de então outros estudiosos vão deixar seus marcos nas medições dos fenômenos da comunicação. Entre eles: Paul Lazarsfeld, considerado o “pai da pesquisa da comunicação”, realizou muitos experimentos de repercussão à época, comparando as características de leitores de jornais e ouvintes de rádio, e outras em que deram configuração teórica ao processo de transmissão coletiva, dimensionando a estrutura de transmissão em duas etapas – do comunicador ao líder de opinião e deste ao receptor. Carl Hovland pesquisou a persuasão nos aspectos da propaganda política e de guerra psicológica. Por fim, as contribuições de Kurt Lewin que estudou sobre a influência da comunicação no comportamento e nas atitudes dos membros de um grupo.

Atualmente, está em curso a fase da autonomia, com a revolução eletrônica, continua Melo (1998), cuja tendência das pesquisas é sair do trabalho isolado de especialistas em psicologia, sociologia, economia, jornalismo, educação, etc, e partir para o trabalho conjunto multidisciplinar, buscando-se chegar a uma visão mais completa dos problemas da Comunicação.

No Brasil, os centros de pesquisa sobre a comunicação só vão passar a existir a partir de 1940, com o IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), seguido depois

de outras organizações, todas comerciais, voltadas basicamente para os estudos econômicos de mercado consumidor. Porém, salvo algumas exceções, não há tradição de pesquisa no país, (MELO, 1998).

Na Universidade Brasileira, segundo o autor, o início da pesquisa sobre a comunicação ocorreu em 1966, na Universidade Católica de Pernambuco, seguida pela Universidade de Brasília (UNB) e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-São Paulo). Destarte, “toda a movimentação constatada nos organismos universitários brasileiros que giraram em torno da pesquisa da comunicação é reflexo direto do CIESPAL (Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo na América Latina), órgão da UNESCO” voltado para difundir uma cultura de investigação científica na América Latina (Idem, p.37).

Uma crítica política foi realizada por Sfez (1991) que, voltada para buscar captar a totalidade dos domínios mais heterogêneos da comunicação, considerados dispersos, vai identificá-los a três metáforas fundadoras, remetendo-as a três visões de mundo.

A primeira, a comunicação representativa, que Sfez (1991, p.62) denomina de metáfora da “máquina de comunicar” com o mundo, que, sendo exterior ao homem, ele usa-a para dominar as forças da natureza. Então, ela é um instrumento pelo qual o homem realiza uma ação mais facilmente. A proposição posta ao homem é *com*. É com a técnica que o homem realiza as tarefas. A comunicação, então, é a mensagem que um sujeito emissor envia a um sujeito receptor. O conjunto é uma máquina cartesiana concebida com base numa bola de bilhar, cujo trajeto e o impacto sobre o receptor são sempre calculáveis, pois é possuidor de uma causalidade linear, por meio de um canal. A realidade é objetiva e universal, exterior ao sujeito que a representa, representação esta que junto às suas características constituem os fundamentos da ação e da percepção, e é a única maneira de garantir a realidade do sujeito e a realidade da natureza, assegurando a sua coincidência. Desse modo, a representação faz apelo a um representante e a um representado, ligado por intermédio de um mediador. Assim, são conferidos poderes consideráveis, exclusivos aos mediadores. O receptor da mensagem não pode senão registrar a realidade objetiva transportada pelo canal e o representante que detém, em exclusivo, o poder de garantir a objetividade.

A segunda concepção da comunicação trazida por Sfez (1991, p.63-65) é a comunicação expressiva, cuja metáfora é do organismo, ao que ele explica: em um mundo feito de objetos, o homem tem que contar com a organização complexa de hierarquias que experimenta, lançado que está no mundo técnico que se torna sua própria natureza. A ideia de domínio cede lugar à ideia de adaptação, em que a proposição *em* insere o homem num outro

modelo, o do organismo, que acorda numa relação interna das partes e do todo. Aplicada à comunicação, não há envio, por parte do sujeito emissor, de uma mensagem calculável a um objeto receptor. A comunicação é a inserção de um sujeito complexo num meio ambiente, também complexo, em que o sujeito é parte do meio ambiente e o meio ambiente é parte do sujeito, numa causalidade circular. Um paradoxo, em que a parte está no todo que, por sua vez, faz parte da parte. O sujeito faz parte do par sujeito/mundo, em que ambos não perderam a identidade por completo, mas que praticam intercâmbios incessantes. A realidade do mundo já não é objetiva, não é necessário a representação e os seus limites, o sujeito global e o mundo natural, a totalidade, mas uma totalidade com hierarquia. Seria a comunicação democrática ao alcance de todos. O médium deixa de ser aquela personagem a parte, tradutor de um mundo objetivo, para um receptor passivo, pois ele está no mundo, no mesmo nível do receptor, tal como o mundo está no médium e no receptor.

Na terceira concepção, a comunicação confusionante, a metáfora é Frankenstein e o conceito é o tautismo, noção formada por contração de tautologia e de autismo, neologismo que apodera da totalidade do primeiro e do auto-encerramento do segundo, que evoca uma visão totalizante, senão, totalitária. Esta noção designa fundamentalmente aquilo por que uma nova realidade nos advém, sem distância entre o sujeito e o objeto, uma grelha que permite interrogar campos, aparentemente heteróclitos, mas feridos pela mesma doença tautística.

O tautismo torna-se a forma da forma simbólica da comunicação. A sua difusão estende-se por várias frentes: produção, distribuição, formação permanente, educação, publicidade, relações públicas, marketing, televisão, rádio, produção dos editores de romances e ensaios.

Toma-se como realidade porque assim se enxerga no espelho. Encontra-se no lugar do sujeito e do objeto. É o homem em frente da televisão sem imagem. É a televisão em frente do homem e é, também, a falta da imagem no aparelho. Unifica a realidade pelo jogo de espelhos e apodera-se do mundo como se o mundo fosse por ele originado. O tautismo empresta-se à máquina porque da máquina se recebe; dá a alma a Deus para Deus achar-se o criador da alma; comprova-se pela repetição tautológica e pela surdez autista. Sfez exemplifica: "Tenho a ilusão de estar ali, de ser aquilo, quando na verdade o que há são decupagens e escolhas prévias a meu olhar. A tal ponto que acabo emprestando à máquina social, televisiva ou informática, minhas próprias faculdades."

Aplicado à comunicação, esse sistema desemboca na confusão do emissor e do receptor; num universo em que tudo comunica, sem que se saiba a origem da emissão, sem

que se possa determinar quem fala, o mundo técnico, ou nós mesmos, nesse universo sem hierarquias, ou em que estas se entrelaçam, onde a base é o cume, a comunicação morre por excesso de comunicação e culmina numa interminável agonia de espirais.

Fazendo uma reflexão sobre as relações entre a comunicação e sociedade, nos estudos de Wolton (2004) tomam-se três sentidos para defini-la: a comunicação direta, a comunicação técnica e a comunicação social.

A comunicação direta, segundo esse autor, é caracterizada como aquela mais normativa que evoca o ideal da troca, da compreensão e da partilha mútua entre indivíduos, e está sempre ligada a um padrão cultural. Por sua vez, a comunicação técnica distingue-se por ser aquela que quebra a comunicação direta, tendo uma comunicação a distância, mediados pela técnica. E, por fim, a comunicação social que é o uso das técnicas de comunicação a serviço da objetivação funcional, de transmissão e de difusão, para a comunicação *mundial*²³, uma necessidade para as economias interdependentes, diz esse autor. Mas, segundo ele, há um ponto comum entre esses três níveis de comunicação que é a *interação*²⁴.

A *interação*, segundo Wolton (2004, p.32), é que define a comunicação, e como aumenta potencialmente, à medida que se passa da comunicação direta à comunicação técnica e, depois, à comunicação social funcional, pode-se concluir, precipitadamente, que hoje há mais “comunicação”²⁵. Prevalece, no entanto, a ambiguidade: “as interações da comunicação funcional não são sinônimos de intercompreensão”. Então, o sentido ideal de intercambiar, compartilhar e compreender-se da comunicação normativa, da comunicação técnica, seguida da funcional, vai ser recuperado e depois destruído, ficando aquela comunicação apenas como plano de fundo, fazendo com que “um mal-entendido cada vez mais ensurdecedor acompanhe a problemática da comunicação nas suas relações com a sociedade”.

Analisando esta questão da comunicação e a sociedade atual, Wolton (2004) considera que fatores como o progresso técnico desse campo, a facilidade de produção, transmissão e troca de palavras, fotos, imagens e dados, trazem a crença numa falsa ideia de que as dificuldades da comunicação humana estão sendo resolvidas pela técnica. No entanto, diz este autor, também estão redescobrimo que esta comunicação técnica, por mais eficiente que seja, não basta para melhorar a comunicação entre os homens e a sociedade, tendo em vista a complexidade de ambas. Disto, ele conclui que o canal não basta para criar a relação. O próprio progresso da técnica evidencia que a informação não cria a comunicação.

²³ Grifo do autor.

²⁴ Idem.

²⁵ Ibidem.

Assim, não é suficiente apenas produzir e distribuir informação, mesmo de modo interativo, para se estabelecer a relação. Também, esse progresso técnico ainda não é o bastante para se fazer a comunicação, considerando-se a distância existente entre a mensagem, o canal e o receptor. Isto torna mandatária a ponderação sobre a dimensão cultural e social da comunicação, quando se pensa a autonomia e o senso crítico dos receptores no mundo. E, à medida que se amplia o acesso às técnicas comunicacionais, fica mais evidente as desigualdades dos modelos culturais de cognição e de comunicação. Desse modo, mesmo com a comunicação cada vez mais atrelada à técnica, à economia e à política na chamada aldeia global, “o fim das distâncias físicas revela a extensão das distâncias culturais”, (WOLTON, 2004, p.15-17).

A excessiva comunicação e informação que transitam nas diversas vias tecnológicas trazem como desafio, não a questão das semelhanças, mas a questão das diferenças. E, neste ponto, para Wolton (2004), comunicar “é organizar a coabitação entre os pontos de vista culturais, sociais e filosóficos diversos”, requerendo um esforço muito diferente daquele que é feito para disseminar aos povos as técnicas de comunicação. E desse modo, prossegue o autor, a comunicação se assemelha à democracia, pois envolve a “coabitação pacífica de pontos de vista contraditório” (Idem, pg.18).

Assim, para o autor, é impossível haver comunicação sem democracia, na medida em que ambas estão interligadas. E, com a mercantilização da comunicação, torna-se imprescindível desenvolver estudos que se relativizem o tecnicismo e economicismo, e preservem as suas dimensões de emancipações, considerando que o mais importante não são as ferramentas nem o mercado, mas sim os homens, a sociedade e as culturas.

Wolton (2004) considera existir duas filosofias da comunicação: uma funcional que enfatiza o desempenho técnico e econômico. Esta, majoritária; a outra, minoritária, traz uma visão normativa que destaca a perspectiva humanista com foco na dimensão política, de buscar o aspecto emancipador que há no fundo de toda ideia de comunicação. Faz-se mister, então, segundo ele, não se deixar perecer o elo existente entre comunicação e emancipação, seguido do elo entre comunicação e política. Mas deve-se sempre considerar as forças e os limites impostos pelas novas tecnologias. Até porque, (Idem, p.25)

Pensar a comunicação, hoje, equivale a pensar o elo entre os valores que estão na sua origem, as técnicas e o modelo democrático ocidental. Porém a margem de manobra é pequena, porque a vitória da comunicação mistura atualmente, de maneira sutil, valores e interesse. Exemplo: [...] Como encarar as relações entre indivíduos numa sociedade dominada por uma panóplia de técnicas cuja interatividade é confundida com comunicação? [...] Como preservar a relação com o

outro em uma sociedade aberta, em que a circulação é tamanha que a presença próxima, hoje onipresente, se torna mais ameaçadora do que desejável?

Entre o ideal e a instrumentalização da comunicação, Wolton (2004) diz ser necessário que certas regras sejam respeitadas para que a comunicação com o outro, esteja ele próximo ou distante, não seja fonte de conflitos. É, também, por isso que as distâncias trazidas pelo conhecimento são essenciais, especialmente para opor-se às ideologias da comunicação que negam os constrangimentos, indispensáveis a qualquer comunicação, ou, simplesmente, toda coabitação saudável.

Assim, levando-se em conta que o crescimento da comunicação como valor característico da modernidade seja muito recente, há de se considerar um ponto crucial para a área do conhecimento: como conservar um espaço para se fazer uma comunicação emancipadora, uma vez que o espaço existente é cada vez mais ocupado pelos interesses?

Mas, “sempre existe uma margem de manobra” para que se dribles as falsas promessas da comunicação funcional, e está relacionada ao paradigma democrático que supõe a capacidade crítica do indivíduo para selecionar, distinguir o falso do verdadeiro, diz Wolton (2004, p.34). Sempre haverá um espaço para se denunciar a incoerência entre a promessa dos discursos e a realidade dos interesses, para romper com as estratégias de um poder comunicativo autoritário.

Wolton (2004, p. 37) é enfático ao resumir sua tese de que:

Não há comunicação sem ambigüidade, sem traduções e adaptações, sem perda de sentido e surgimento de significados inesperados, enfim, sem fracasso da comunicação, e sem regras a satisfazer. O grande golpe que chamamos de “novas técnicas de comunicação”, desde os anos de 1970 – e que as jovens gerações que nasceram com elas evidentemente não percebem –, é fazer acreditar que elas podem reduzir a polissemia da comunicação. Que é possível racionalizar a comunicação humana como se pode racionalizar a comunicação técnica. Mas se a racionalidade das técnicas de comunicação é muito superior à racionalidade da comunicação humana, ela é ao mesmo tempo muito mais pobre.

A ambivalência é considerada como sendo uma marca da comunicação: “Ela nunca é um objeto neutro do conhecimento”, (WOLTON, 2004, p.38). Sempre carrega a marca de quem se comunica, envolvendo não apenas a razão, mas também, a paixão.

A análise da comunicação, sobremaneira, fica dificultada, pois, a este fator somam-se outros como: todos se acham especialistas, uma vez que todos são praticantes da comunicação; as muitas e crescentes inovações técnicas e suas realizações trazem uma falsa ilusão de ter trazido respostas para todas as indagações; a ideia implícita de que as contradições de hoje serão resolvidas pelas inovações de amanhã, e de que, com a

comunicação, algo está sempre “passando”²⁶. Então, muitos não querem pensar sobre isto, predominando, então, uma visão instrumental, em que se busca mais receitas do que uma visão crítica, dentro do “mar”²⁷ de sedução de promessas técnicas e do desejo de comunicar.

Porém, para Wolton (2004), é na busca de elaborar o conhecimento sobre a questão ontologicamente ambígua da comunicação que se deve buscar a visão crítica, tão indispensável, enquanto fonte de liberdade.

Lima (2004, p.23), tratando sobre essa ambigüidade que a comunicação carrega no seu significado, considera que os extremos são: *transmitir*, um processo unidirecional e *compartilhar*, um processo comum ou participativo.²⁸ Entre estas acepções, este autor, (idem, p.35) apresenta oito modelos teóricos disponíveis para o estudo da comunicação social, usadas na pesquisa brasileira. Estes modelos são: *Manipulação, Persuasão, Função, Informação, Linguagem, Mercadoria, Cultura e Diálogo*.

Na *Manipulação* tem-se um modelo de comunicação apoiado na psicologia mecanicista e objetiva conformar o sujeito/a audiência que responde (R) passivamente a um estímulo (S), mensagens dirigidas a ele com o objetivo de alterar o seu comportamento, seguindo, pois, o esquema (S>R).

A *Persuasão*, por sua vez, fundamenta-se no mesmo esquema de (S>R) como a anterior, mas com os efeitos da comunicação limitados, porquanto o sujeito/a audiência é passivo, mas apresenta resistência às mensagens dirigidas a ele.

Já a *Função*, que tem sua origem na sociologia funcionalista, diferentemente dos anteriores, volta-se para as funções que a comunicação exerce sobre a sociedade enquanto uma audiência passiva, e não sobre os seus efeitos.

Quanto a *Informação*, este é um modelo formal de comunicação, originado da teoria matemática da comunicação de Shannon-Weaver, utilizado na engenharia de telecomunicações; é voltado para a maior eficácia na troca de dados entre máquinas, entre seres humanos, e entre seres humanos e máquina, enquanto sujeitos destinatários não existindo preocupação com o conteúdo ou significado da mensagem, e sim, com a eficácia da transmissão.

Na *Linguagem*, o estudo já introduz a questão da significação, possibilitando que uma mesma mensagem seja vista com possibilidades de ter leituras diferenciadas, e pode ser feito

²⁶Grifo do autor.

²⁷Grifo nosso.

²⁸Grifos do autor.

de diferentes métodos, reconhecendo deste modo a assimetria entre o emissor e o receptor da mesma mensagem, enquanto audiência ausente/ativa.

A *Mercadoria* é a comunicação produzida pela indústria cultural de massa voltada para uma audiência passiva conformada. A referência é a perspectiva teórica da Escola de Frankfurt.

A *Cultura* é um modelo em que a comunicação é definida como compartilhamento, como cultura, para uma audiência e/o consumidor que é visto como ativo e construtor das mediações culturais.

Por fim, o *Diálogo* é o método criado por Paulo Freire em que a comunicação é uma interação dialógica que se dá numa relação horizontal entre os sujeitos ativos, cujos elementos matriciais são: amor, humildade, esperança, fé, confiança e criticidade. Transcende, pois, a superposição dos homens aos homens, (STRECK, REDIN E ZITKOSKI, 2008).

O *Diálogo* ou Comunicação Dialógica de Paulo Freire ganha ênfase no presente trabalho, por ser um dos temas centrais do pensamento freiriano, “margem de manobra”, conforme proferida por Wolton (2004), localizada no espaço do conhecimento com potencial para se discutir uma educação emancipadora para o homem do campo, rompendo assim a tão antiga, mas, ao mesmo tempo, ainda atual educação “bancária”. Além disso, de acordo com o próprio Lima (2004, p.49), o diálogo freiriano “retoma um lugar importante nas teorias das comunicações com as potencialidades abertas para as novas tecnologias interativas”, que permite a comunicação multidirecional, pressupondo-se “as possibilidades de um processo dialógico mediado pela tecnologia”. Assim, o tema será abordado a seguir.

2.3.1 A comunicação dialógica freiriana

A comunicação como *diálogo* é uma das bases argumentativas da pedagogia freiriana, considerando a educação enquanto meio de emancipar o homem. A fundamentação da comunicação dialógica já se encontrava desde o seu primeiro livro, “Educação e Atualidade Brasileira”, datado de 1959, como “Tese do Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco”, com publicação somente em 2001, conforme prefácio dos Fundadores do Instituto Paulo Freire no Brasil.

Escrito numa época de grandes contradições, em que é proclamada a democratização do País, mas, na verdade, vivendo-se o *locus* mais avançado da acumulação capitalista, segundo José Eustáquio Romão que contextualiza o referido livro, Freire (2001) traz para a

arena das discussões a realidade social e educacional assistencialista, autoritária e paternalista predominante no País, como um dos motores para a manutenção do *status quo* da classe dominante.

Nascido em 1921, Paulo Freire muito cedo se preocupou com os problemas educacionais e sociais não só de Pernambuco, mas também do Nordeste e de outras áreas do país. Sua obra, segundo Lima (2004), tem origem na busca de responder à questão: como poderia ajudar os que vivem em contínua privação?

A partir da experiência concreta junto a proletários, camponeses ou urbanos, que ele interessou-se pela educação democrática enquanto “um trabalho do homem com o homem, e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem, ou assistencialistamente do homem para o homem, sem ele”, (FREIRE, 2001, p. 74).

Para ele, toda experiência democrática tem de se fundar no diálogo, uma das matrizes em que nasce a própria democracia. Diálogo da instituição com operário. Dialogação com a participação cada vez maior dos operários na vida da instituição. Isto requer o serviço de toda a força democratizadora do diálogo para se superar ao assistencialismo da instituição que deforma, que “domestica”²⁹ o homem, na medida em que o impõe ao mutismo e à passividade, restringindo o desenvolvimento de sua consciência predominantemente crítica. Vive-se, desse modo, aquilo que Paulo Rosas³⁰ chama de cultura pensada pelas “*elites sábias*” sobre a *massa ignorante*” numa relação de poder em que é dada à participação popular, mas a um povo sem voz.

Alcançar a consciência crítica, para Freire (2001, p.33)³¹, precisa, primeiramente, que o homem caminhe da consciência ingênua, a - histórica, bruta para uma consciência transitiva, em que “acentuando e desenvolvendo o seu poder de dialogação com suas circunstâncias e melhor se inserindo nela”, ele vá se desvencilhando das fortes marcas mágicas que carrega. Mas, neste processo, pode, no lugar da evolução, sofrer a distorção de sua consciência “para uma forma altamente desumanizada que o conduz a reações *massificadas*”³². O autor toma o cuidado de esclarecer que se não é razoável uma consciência puramente crítica ou puramente ingênua, ter-se-á uma consciência de caráter marcadamente ingênua, ou crítica, ou intransitiva.

²⁹ Grifo do autor.

³⁰ Depoimento I – Recife: Cultura e Participação (1950-64), In Freire (2001).

³¹ O texto faz parte da Nota de rodapé de nº 14., In Freire (2001: p.33-34).

³² Grifo do autor.

Criticidade, para Freire (2001, p.34), tem uma implicação na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto, e na libertação do homem de suas limitações e indigências. Não pela extinção dessas, mas pela consciência delas. E isto não é possível de acontecer pela simples promoção ou alteração da infra-estrutura econômica, por maior que sejam estas transformações, nem também, apenas como resultado da preocupação de alguns em modelar os muitos, se o processo de democratização exige a dialogação do homem. Para Freire “A consciência transitiva-crítica há de resultar de trabalho formador, apoiado em condições históricas propícias”.

Desse modo, precisa-se propiciar novas perspectivas para o agir educativo, fazendo-se necessário uma revisão da escola de modo a atender à necessidade da alfabetização democrática. Faz-se necessário, também, o chamamento desta escola à realidade local e regional, não apenas à realidade nacional, superando o palavreado sem nexos, e as posições de descrença no educando, “no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir e debater” (Freire, 2001, p.90). Isto porque, continua o autor, a democracia e a educação democrática se instituem na crença do homem, de que ele pode e deve discutir os seus problemas, os de sua comunidade, os de seu trabalho e os da própria democracia. A questão, então, é, diz o autor (Idem, p.91):

Como [...] aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem que ele não se ajusta concordante ou discordantemente, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as “guarda”. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, esforço de realização e de procura. Exige reinvenção.

Não há como se admitir o homem fora do diálogo, pois é o diálogo que o faz histórico que não será autêntico sem um mínimo que seja de consciência transitiva.

Contrária à dialogicidade tem-se a antialogicidade. Para Freire (2002), ambas as teorias decorrentes são igualmente inconciliáveis. Assim, o que distingue o *que-fazer* antialogico não pode ser constitutivo de um *que-fazer* dialógico, e vice-versa.

Sobre a teoria antialogica da ação, Freire (2002, p.27) enfatiza entre outras características a invasão cultural, que pressupõe, de um lado, o invasor que, partindo de seu espaço histórico-cultural que lhe confere sua visão de mundo, penetra no espaço histórico-cultural do outro, o do invadido, superpondo a este seu sistema de valores, reduzido-o a um mero objetivo de invasão. As relações invasor-invadido são, portanto, relações autoritárias,

com os pólos situados em posições antagônicas. Desse modo, diz o autor, “toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade”. E, como a invasão cultural é um ato em si mesmo de conquista, necessita de ser nutrida com mais conquista. Assim

A propaganda, os slogans, os “depósitos”³³, os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí que seja necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora.

A manipulação e conquista, procedimentos da invasão cultural, são também instrumentos para mantê-la e, no lugar de abrir caminhos de libertação, abrem caminhos de *domesticação*³⁴.

Estes procedimentos, então, devem ser rejeitados pelo humanismo verdadeiro, uma vez que ele se encontra a serviço do homem concreto, cujo caminho só pode ser o da dialogicidade, contrário à invasão, à manipulação, à *sloganização*. Isto vai implicar na transformação constante da realidade, não podendo, pois, travar-se numa relação antagônica em que alguns homens são transformados em “seres para outro, por homens que são falsos seres para si” (FREIRE, 2002, p.28). Continuando, esse autor diz que:

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis. Não há nem pode haver invasão cultural dialógica; não há manipulação nem conquista dialógicas: estes são termos que se excluem.

Não pode, pois, um pensador reduzir o homem e a sua consciência apenas à objetividade, continua Freire (2002). A dialeticidade pressupõe a subjetividade-objetividade existindo num mundo concreto, objetivo, com o qual o homem se acha em relação permanente, em que todos são agentes de mudança.

O diálogo, assim, não pode ocorrer em relações estruturais, rígidas e verticais, mas sim, em relações horizontais. É justo nas relações rígidas e verticais que se vem constituindo historicamente a consciência camponesa, como consciência oprimida. As experiências dialógicas são nulas, como nulas, também são as experiências de participação, uma vez que não se tem o direito de dizer sua palavra, mas apenas o dever de escutar e obedecer. Então, arrazoar esse autor, “quaisquer que sejam as dificuldades, aqueles que estão com o homem, com a sua causa, com a sua libertação, não podem ser antidialógicos”, (FREIRE, 2002, p.33).

³³Grifo do autor.

³⁴Idem.

Portanto, uma condição para que o diálogo aconteça é que seja precedido de humildade, para se pronunciar um mundo com que os homens se recriam continuamente, não cabendo, pois, lugar para a arrogância. Do contrário, Freire (1987, p. 46) interroga:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

Algumas condições para o diálogo acontecer são colocadas por Freire (2002). Uma delas é a necessidade de inexistir a auto-suficiência, pois, sem a humildade, não se pode aproximar-se do povo como seus companheiros de pronunciar o mundo. É incompatível o sonho da democracia sem a superação dos preconceitos, com a postura não-humilde, arrogante em que só se houve a si mesmo, sem a abertura a aprendizagem. É incompatível ir ao encontro com os outros, no lugar onde não há homens totalmente ignorantes, nem totalmente sábios, mas sim, homens que, em comunhão, buscam conhecer mais.

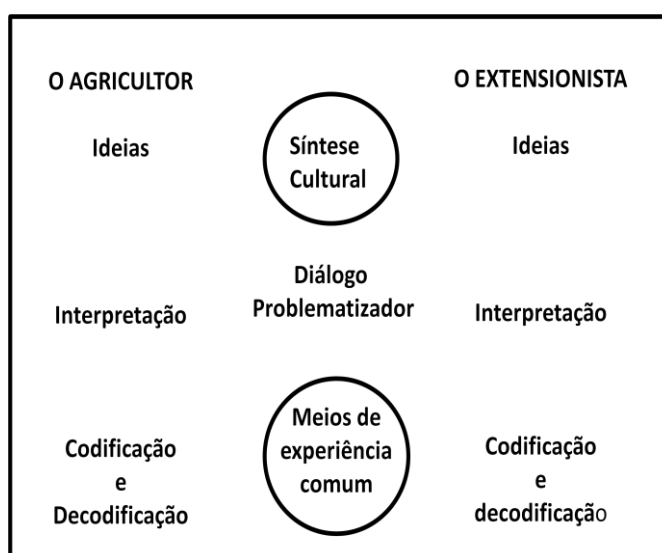
Outra prerrogativa para existir o diálogo é acreditar nos homens, no seu poder de transformação, de fazer e de refazer, de criar e recriar, na sua vocação de ser mais, que não é prerrogativa de alguns escolhidos, mas direito de todos os homens. Mas, sendo o homem dialógico, um homem crítico, ele sabe que o poder de transformar, mesmo sendo um poder dos homens, numa situação concreta de alienação, este poder pode estar comprometido, precisando que algo seja feito para ser restabelecido. E isto não se consegue fazer de forma gratuita, mas na e pela ação por sua libertação. Sem esta crença nos homens, o diálogo torna-se uma farsa, ou, na melhor das hipóteses, em manipulação de modo paternalista.

Finalmente, o diálogo precisa ser verdadeiro. Precisa que haja nos seus sujeitos um pensar crítico, se reconhecendo solidários com os demais, numa realidade vista como processo histórico, sem a visão ingênua do tempo enquanto estratificações das aquisições e experiências do passado, mas enquanto um domínio cuja forma vai sendo moldada na medida da ação.

Portanto, para ele é indiscutível que sem o diálogo não há comunicação. É impossível haver inteligibilidade se não há comunicação e intercomunicação, e que estas não sejam fundadas na dialogicidade. Em decorrência, o pensar correto é dialógico e não polêmico. “A relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizado pelos sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico” Freire (1981, p.116).

Sobre a comunicação rural enquanto *diálogo*, encontra-se nos estudos de Bordenave (1981, p.243-245) a confirmação da perspectiva freiriana ao considerar necessário que “o grau de poder dos interlocutores seja semelhante”. E que a possibilidade de acontecer está numa comunicação humanizadora, conforme ele ilustra com o modelo de Comunicação de Odilo Friedrich, Figura1, a seguir, cujo pressuposto é uma devolução ao camponês de que ele é o dono de seu destino.

FIGURA 1 - O Modelo Humanizador da Comunicação (segundo Friedrich)



O diálogo, também para Bordenave (1981), só pode ocorrer numa relação de poder horizontal, e como o homem do campo carece de poder, à comunicação sobrepõe-se os comunicados próprios de uma relação autoritária entre os pares: camponeses e latifundiários. Então, não é interessante o estabelecimento, ou restabelecimento, de uma comunicação dialógica para o meio rural, o que dificulta sobremaneira a passagem da valorização do saber das elites para a valorização do saber popular, do saber do camponês. A saída possível só pode ocorrer através de uma educação enquanto meio de libertação do homem do campo.

Lima (2004, p.67) é outro estudioso que também faz uma abordagem sobre a comunicação dialógica freiriana. Para ele, Paulo Freire dá uma contribuição singular e original aos estudos da comunicação, quando, contrapondo a comunicação com a transmissão,

inclui “a dimensão política da igualdade, da ausência de relações desiguais de poder e de dominação”.

Conforme Lima (2004), para Freire o ser humano é um ser essencialmente comunicativo que vive no diálogo entre iguais a sua natureza relacional e o compromisso político. A comunicação, desse modo, é definida como uma relação social transformadora. Portanto, por definição, a comunicação é dialógica, sem a qual não se fará cultura, não se fará educação libertadora, tema que será abordado a seguir.

2.4 A comunicação dialógica e a educação emancipadora

A Educação como perspectiva libertadora, ou emancipadora, segundo Paulo Freire (2002, p.42), busca a conscientização daquele que aprende, numa relação comunicacional dialógica, “aquela que afirma o homem como sujeito”, entre a prática e a reflexão sobre a prática, mas também numa relação organizativa, para poder levar a cabo as transformações conscientes. Sem o *diálogo* que implica num pensar crítico, é impossível gerar uma educação problematizadora. Sem a problematização não pode haver uma verdadeira educação, pois uma pedagogia emancipadora envolve cultura.

Na comunicação entre o técnico agrônomo e o camponês, Freire (2002) considera que a comunicação dialógica deve ser uma ação educadora, precisando que o técnico agrônomo conheça a visão de mundo do educando para não fazer a extensão, atitude contrária ao diálogo, que toma o homem como um depósito de conhecimento.

O mesmo raciocínio dialógico, em que a problematização do conhecimento deve ser na reação com a realidade concreta, Freire traz para o uso da técnica, que pode auxiliar na construção do conhecimento desde que se tenha superado o conflito de uma invasão cultural, antidialógica, manipulativa, messiânica. O maior cuidado é não ser invasivo ou manipulativo. Tem-se, desse modo, de considerar a necessidade de uso da cultura local, o seu emprego de maneira simbólica e institucional como ferramenta não só educativa, mas também, política e econômica, (GIROUX, 2001), pois ela é a base tanto da oposição como do acordo entre as pessoas, a base de suas relações com o mundo. Desse modo, os relatos, as metáforas e as imagens gerados pela cultura servem para construir e exercitar uma poderosa ferramenta pedagógica que influencia na concepção que as pessoas têm de si mesmas e de suas relações com os demais.

Destarte, a união da educação, enquanto difusora e inculcadora principal das ideias sociais, com a comunicação é que pode se realizar todo o enorme potencial de transformação

humana e social. Então, as mudanças históricas pelas quais passou a educação integrada com a as mudanças históricas pelas quais passou a comunicação, Bordenave (1981) ilustra com a relação conforme tabela a seguir:

TABELA 1 – Integração Comunicação–Educação

COMUNICAÇÃO	EDUCAÇÃO
Informação-persuasão	Ênfase nos conteúdos
Diálogo-participação	Ênfase nos efeitos
Conscientização	Ênfase no crescimento individual
Politização	Ênfase na transformação social
Organização	Integração com a produção produtiva
Ação política coletiva	Integração com ação comunitária

Bordenave (1981, p.246) compara esta integração com um matrimônio que “numa convivência prolongada e ‘simpática’ é que cresce a ‘empatia’ entre os interlocutores: cada um aprende a se colocar no lugar do outro e a proceder de acordo a sua íntima compreensão de seus sistemas de crenças e seus hábitos de comportamento”.

É o que deverá acontecer no futuro, prevê o autor. Mas há uma dúvida, ele assiná-la: “Como assegurar que isto aconteça, especificamente no contexto da educação do campo?”

É mister considerar condições como: o conhecimento recíproco entre comunicadores e educadores, a *práxis* conjunta e a metodologia de pesquisa-participativa em que haja estreita associação com as comunidades rurais, objetos e sujeitos dessa interação, continua o autor.

Desse modo, numa simbiose que deve ser fiel e constante como no velho matrimônio camponês, deve nascer uma linha pedagógica de caráter libertador e integrador, baseada na prática e experiência. Um modelo humanizador, para Bordenave (1981, p.247), considera que deve contribuir com

O desenvolvimento do ainda desconhecido mas enorme potencial de criatividade que possui a população rural, de sua imensa capacidade de solidariedade e cooperação, de sua insubornável vocação para a defesa de sua dignidade como pessoa, apesar da pobreza e da opressão sofridas.

Porém, discutir as possibilidades de fazer uma comunicação dialógica mediada pelas TIC para a educação do campo é um grande desafio. O que, numa ampliação ao que diz Vieira Pinto (2007, p.22), tramar essa discussão é uma imposição causada por ordem de fatores como: o aumento crescente dos educandos que procuram esta modalidade, principalmente os do campo, por não disporem de outra via; a mecanização, cada vez maior dos processos

pedagógicos, o modo indiscriminado com que vem sendo adotado nas políticas públicas, entre outros.

Então, pensar uma EaD mediada pelas TIC que vá de encontro aos modelos fordista e pós-fordista, amplificador exponencial do extensionismo pedagógico, é trazer para o cerne da questão o processo de exclusão cada vez mais perverso do “verdadeiro fator, decisivo, no ato educativo, que é o papel da consciência”, que, para Vieira Pinto (2007, p.22), não pode ser aprisionada ao hardware da cibernética, que corresponde a todo o material, toda a parte mecânica, instrumental envolvida.

O presente estudo busca avançar nessa direção, o que requer um mergulho na história e na atualidade do que se está fazendo no contorno da EaD mediada pelas TIC, assunto do Capítulo III que se segue.

CAPÍTULO III

3 A EAD E O USO DAS TIC PARA O CAMPO

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) aplicadas à Educação é um tema amplamente discutido por diversos autores, seja na bibliografia nacional ou internacional, fato que não poderia ser diferente, considerando que seu uso abre grandes possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. As investigações geralmente se voltam para as novas estratégias das práticas pedagógicas, a infra-estrutura, a formação de professores ou a aprendizagem dos alunos.

A Educação a Distância (EaD) mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), apesar de não existir consenso, é considerada por Belloni (2003) e Moraes (2003 b) como um tipo de educação no qual ocorre a separação espacial entre professor e aluno, com a comunicação diferida no tempo, podendo suceder num mesmo espaço físico ou não. A mediação dessa comunicação deve acontecer através de meios técnicos, de cuja lista fazem parte: a Internet, correios, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax, celular, iPod, entre outras.

Mas é definida pelo Art. 1º do Decreto Nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005, como

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2007).

Portanto, a EaD caracteriza-se como *comunicação mediada*, concordando também com Pereira (2003), sobre a EaD na contemporaneidade.

No presente trabalho, comunicação mediada foi tomada enquanto aquela que é assegurada por um meio e, quando esse meio é uma das TIC, nominou-se de comunicação com uso das TIC. Assim, a comunicação feita com uso das TIC na EaD, pressupõe-se uma educação a distância cuja mediação, entre professor e aluno e/ou entre conteúdo e aluno, é feita com o uso de artefatos tecnológicos de informação e comunicação, que, para Moraes (2003, p.111), é um tipo de comunicação que disponibiliza “(...) a interatividade e as potencialidades para a emancipação ou para o ajustamento, a competitividade e a empregabilidade em seus vários matizes na lógica da dominação do capital”.

Para Mattelart (2009, p.1), desde o telégrafo, todas as TIC contribuíram para *desfechar*³⁵ o mundo. Mas o impacto social na EaD ocorre a partir do advento da Rádio, o primeiro meio de comunicação de massa na lista das TIC que mudaria, radicalmente, a mediação da comunicação a distância, no decorrer do século XX. A repercussão na educação e cultura foi quase imediata.

Potencializadas com o surgimento da Internet e das redes de computadores, essas TIC propiciaram o surgimento da chamada Sociedade da Informação ou da Comunicação (CASTELLS, 2003) que atingiu diversas áreas de atividades humanas, provocando mudanças, quase instantâneas, nos modos de mediações, com reflexos nos aspectos sociais, políticos, econômicos, psicológicos, e mesmo lógicos, quando considerados as adaptações das relações que se têm que fazer e refazer, continuamente, cada vez que novo aparato tecnológico é colocado à disposição dessas mediações.

Na arena dessas mudanças, a educação tem estado em constantes questionamentos diante da complexidade que é a introdução das TIC na mediação pedagógica, principalmente na EaD, até porque, segundo Dagnino (2002), mesmo aqueles que defendem a neutralidade das TIC, a reconhecem como determinadas pelo contexto engendrado pelas relações sociais e econômicas e pela natureza política.

Os estudiosos concordam que as TIC têm um grande potencial para fazer com que a educação cumpra o seu papel de transformador social, mesmo os mais descrentes. A questão é: como fazer isso acontecer? Até porque, não se pode atribuir às TIC o privilégio de representar o fator exclusivo da mudança (MATTELART, 2009).

Os impasses são muitos. Um deles é como medir o impacto de uso das TIC na modalidade a distância para fazer uma educação emancipadora. O que no presente trabalho ganha um contorno significativo, considerando os estudos que tratam dessa temática para a educação no campo.

Então, faz-se um apanhado da visão de autores como: Belloni (2003), Bordenave (1984), Feenberg (2010), Giroux (2001), Kellner e Share (2008), entre outros, e de como a temática é tratada nas políticas públicas brasileiras, de acordo com Barra (2007), Barreto (2003), Leal (2007), Moraes (2003a e b), Oliveira (2006) e outros.

Para o estudioso da Teoria Crítica da Tecnologia, Andrew Feenberg (2010), a tecnologia é uma das maiores fontes de poder nas sociedades modernas, servindo às novas formas de hegemonia, enquanto base nas mediações técnicas de diversas atividades sociais, e

³⁵Grifo do autor.

entre elas está a educação. Democratizar a sociedade requer mudanças radicais, inclusive políticas, para que se tenham impactos sociais mais imediatos e enérgicos. Feenberg (2010, p. 82), então, cita a teoria sobre *poder/conhecimento*³⁶ em que Foucault discute que,

as formas modernas de opressão não estão baseadas em falsas ideologias, senão muito mais em verdades técnicas, as quais a hegemonia seleciona para reproduzir o sistema. Enquanto a escolha permanece escondida, a imagem determinística de uma ordem social justificada tecnicamente é projetada.

Envolve, portanto, a necessidade de se adequar o *design* e o desenvolvimento da tecnologia ao processo mais democrático que Feenberg (2010) considera possível, mas que é necessário inventar instituições apropriadas para exercer o controle humano sobre a mesma, tendo em vista que ela não molda apenas um, mais muitos modos de vida. E cada um deles reflete escolhas distintas, objetivos e extensões diferentes da mediação tecnológica.

Como as TIC não são neutras, diz o autor, elas carregam o valor da eficiência, mas também conectam meios e fins. As escolhas estão abertas ao “nós” (Idem, p.62). E, superando o nível instrumental, é possível uma intervenção democrática, complexa, através do protesto ou da inovação, concedendo “maior participação e controle democrático no futuro” (Idem, p.64).

O uso da tecnologia como uma caixa-preta do determinismo tecnológico não é respaldado em critérios científicos ou técnicos (FEENBERG, 2010). Primeiro, porque existem diversas soluções possíveis para um mesmo problema, só que possibilita uma escolha final entre essas possibilidades. Segundo, porque a definição de um mesmo problema vai mudando durante o curso da sua resolução. Portanto, as respostas da tecnologia são flexíveis a uma redefinição social, configurando-se como mais uma variável social dependente, em posição crescente de importância, é verdade, mas não é “a chave para o enigma da história”, diz o autor (Idem, p. 76).

Sobre as particularidades do uso dessas TIC na EaD, existem muitas possibilidades inexploradas, mas seus imperativos não podem impor a hierarquia social atual. No seu lugar, a EaD pode ser um campo de luta social, concorrendo para alternativas mais democráticas. Até porque, as definições tendenciosas que consideram a tecnologia como a soma de dispositivos ou de meios racionais fazem com que pareça mais funcional e menos social, como de fato é. Há a necessidade, portanto, de dar visibilidade às causas e as consequências do contexto tecnológico, no lugar de obscurecê-lo, atrás de um funcionalismo empobrecido.

³⁶ Grifo do autor.

O desenvolvimento técnico, para Feenberg (2010), não é um caminho único, ao contrário, ele abre ramificações. Não é da natureza da tecnologia a “determinação final da ramificação certa” (Idem, p.78). Portanto, transformações são possíveis e não estão condicionadas apenas à estreita concepção técnica do engenho, mas, a “verdadeira natureza da sociedade avançada que tornou tal fato possível”. Isto porque “as diferenças do modo como os grupos sociais interpretam e usam objetos técnicos não são meramente extrínsecas, mas produz uma diferença na própria natureza destes objetos”, conclui ele (Ibidem, p.79). Ou seja, o destino do objeto é determinado pelo que ele representa para o grupo, que deste modo, determina seu redesenho, suas melhoras, no decorrer do tempo. Assim, para compreender o desenvolvimento tecnológico, basta estudar a situação sociopolítica dos vários grupos envolvidos.

A seleção das tecnologias, desse modo, tem ocorrido em defesa de uma hegemonia que Feenberg (2010) define como: “uma forma de dominação tão profundamente arraigada na vida social, que parece natural para aqueles que dominam”, ou, como sendo “a configuração do poder social que tem, na sua base, a força da cultura” (Idem, p.79).

Desse modo, a efetividade legitimadora da tecnologia depende da inconsistência do horizonte político-cultural no qual foi concebida. Precisa-se, pois, descobrir este horizonte que a crítica recontextualizadora da tecnologia pode desmistificar a ilusão da necessidade da técnica e expor a relatividade das escolhas predominantes.

A consequência é que a tecnologia moderna é potencialmente mais destrutiva do que qualquer outra, e, como os meios não são neutros, “o seu conteúdo substantivo afeta a sociedade, independentemente das metas as quais elas servem”, conclui Feenberg (2010, p.87). Mas a destrutividade do conteúdo pode ser superada, depende do desenho e da inserção social.

As políticas públicas brasileiras voltadas para a EaD ilustram bem as discussões de Feenberg (2010). Com programas descontextualizados, voltados para o acesso às TIC e distribuição de pacotes educacionais, não contemplam a preocupação com a efetiva educação do aprendente. As discontinuidades dos programas, sensíveis às mudanças de governo, possibilitam distinguir entre consequências intencionais e não-intencionais, entre objetivos e efeitos contextuais. O autor (Idem, p.88) define isto como “o estreito foco da tecnologia moderna que satisfaz às necessidades de uma hegemonia particular”, sendo, desse modo, o desenho técnico de forma não-usual descontextualizado e destrutivo. Então, continua o autor, o que deve ser questionado na luta pela reforma tecnológica é essa hegemonia, não a

tecnologia “per se”.

É nestes termos que a discussão de uma EaD para o campo é uma luta política, quando busca evidenciar os horizontes, desmistificar a ilusão de um modelo de EaD industrial, padronizado, disponibilizado de modo indeterminado para o campo ou para o meio urbano, desvelando a relatividade das escolhas técnicas predominantes. Assim, a crítica recontextualizadora pode retificar as inconsistências do horizonte político-cultural no qual os cursos desta modalidade foram concebidos, como estão sendo operacionalizados, se as dimensões humanas foram consideradas, entre outros fatores.

Então, para Feenberg (2010), é possível alcançar um novo tipo de sociedade tecnológica que pode dar suporte a um grande número de valores, entre eles, a democracia. O problema não é primordialmente de direitos legais, mas de iniciativa e participação. O desafio é fazer emergir uma legislação construída a partir das experiências e necessidades das pessoas que resistem a uma hegemonia tecnológica.

Desse modo, democratizar as tecnologias é lutar por melhores políticas públicas, melhores desenhos de EaD, é lutar contra aquilo que Feenberg (2010, p.93) chama de “destruição de mentes e corpos” feridos na sua dignidade. São modelos que se prestam ao sistema técnico-capitalista de uma educação “mais ou menos” para aqueles economicamente excluídos. Democratizar o processo é inverter esta equação. A tecnologia não deve ser configurada para reproduzir as regras de poucos sobre muitos. Isto é aprisioná-la numa “via de sentido único” (Feenberg, 2010, p.100). E a tecnologia é um fenômeno de dois lados, onde estão operador e objeto, ambos, seres humanos.

A respeito do “sujeito da infovia”, Feenberg (2010) fala que no início a teoria da modernidade oferecia pouca compreensão da informática. A ênfase era a tecnologia dominando a natureza e as pessoas. Atribuía-se ao computador o papel de máquina de controle da modernidade. Mas, sob o olhar da teoria da instrumentalização, o computador transforma uma pessoa em **usuário** para incorporá-lo à rede. Usuários que podem “ser considerados um corpo ou uma comunidade diante de um terminal, mas são sujeitos técnicos” (Idem, p.112).

Mas, ao mesmo tempo, descortina-se um mundo simplificado, em que as competições entre controle e a comunicação e entre o humanismo e o pós-humanismo devem ser o foco do estudo das inovações, tais como a Internet.

Sobre a educação on-line, os estudos de Feenberg (2010) registram que, no início, vislumbrava-se a EaD via Internet com o objetivo de substituir o ensino presencial, pelo

menos para as massas, dos cursos superiores profissionalizantes, por um produto industrial com possibilidades de reprodução infinita, e um custo de unidades diminuídas, através de mídias como CDs, vídeos, ou softwares. Seria a lei do mercado, diz Feenberg (2010), uma educação com baixas despesas para uma alta rentabilidade. Isto gerou oposição das faculdades contra essa visão, em defesa do humano, surgindo daí duas vertentes: aqueles que são totalmente contra a mediação na educação e os que passaram a oferecer um modelo de EaD pelas redes de computador.

O significado do computador, então, foi deslocado de uma fonte de informação fria, racional, para um meio de comunicação, um suporte para o desenvolvimento do ser humano e de comunidades virtuais. A EaD vai emergindo do próprio meio de comunicação, para o autor é um tipo novo da prática comunicativa.

Nas abordagens sobre a EaD via Internet, Feenberg (2010, p.114) analisa o modelo de desmundialização. Esse modelo reduz seres humanos a um fluxo de dados que o usuário pode facilmente controlar. A automação educacional, descontextualizando o estudante e o produto educacional, cria um vazio entre o estudante e o mundo existente na universidade. Tem-se, então, o simulacro de uma nova realidade na qual o estudante é o sujeito técnico “em companhia de menus, dos exercícios e dos questionamentos, e, ainda, na companhia de outros sujeitos humanos, também acoplados ao mesmo processo de aprendizagem”, (Idem, p.115).

O sujeito on-line descreve um novo tipo de atividade social que vai além da limitação a um jogo de opções enlatadas do menu, de um consumidor individual. O *software* educacional correspondente amplia as janelas que possibilitam a iniciativa do usuário, que vai além de um projeto automatizado. É uma opção mais democrática da rede, diz Feenberg (2010, p.115), que une usuário, por meio de uma perspectiva mais ampla de necessidades humanas, mas cujos padrões podem “privilegiar tanto um modelo tecnocrático de controle quanto um modelo democrático de comunicação”.

A Teoria Crítica da Tecnologia pode oferecer uma plataforma capaz de conciliar conflitos aparentemente opostos a uma reflexão sobre as tecnologias, afirma Feenberg (2010). Esta teoria busca interpretar o mundo à luz de suas potencialidades. Com a filosofia da tecnologia, é possível juntar extremos: potencialidades e realidade, normas e fatos.

Sobre a tecnologia educacional, para Feenberg (2010, p.157-158), desde Platão, o impacto social depende de como ela é desenhada e utilizada. Mas, o ponto que ele concorda com Platão é que:

quando uma tecnologia educacional nova é introduzida, surgem argumentos para

substituir a interação com a tecnologia para o processo de troca intelectual. Mas há algo no diálogo no envolvimento ativo do professor que é fundamental para o processo educacional que deveria ser mantido no *design* de toda a nova ferramenta de instrução. A descontinuidade desse princípio, em qualquer época, pode levar a ruptura na transmissão entre gerações.

Então, o risco é tornar obsoleta a relação professor-aluno que, nem a televisão nem o computador conseguiram, mas que agora muitos acreditam que se está na super infovias, a poucos quilômetros dessa possibilidade.

As duas alternativas de compreensão que a tecnologia educacional baseada no computador polariza-se são: o computador como máquina de controle, para automatização da educação; o computador como meio de comunicação, para uma solução da informática que incorpora o ensino presencial, que serve a uma alternativa técnica progressista.

O ideal de substituir os professores por máquinas, apesar de ser defendido por uma minoria, ganha plausibilidade no discurso público, com o avanço da computação e da Internet. Feenberg (2010, p.170), a partir de suas próprias experiências, defende que “a interação com o professor continuará a ser pilar central da Educação, não importa qual seja o meio”, sendo que, para a maioria dos povos, a modalidade presencial continuará prevalecendo.

A concepção tradicional da educação deve ser resguardada “pela preservação do futuro”, conclui Feenberg (2010, p.173). É possível uma tecnologia educacional de uma sociedade avançada se realizar pelo diálogo, semelhante a forma que a produção se orientou pela lógica da automação. “Se uma aproximação dialógica da educação on-line prevalecer em uma escala grande o bastante, poderia ser um fator fundamental de mudança social”.

Kellner e Share (2008) voltam seus estudos para a leitura crítica da mídia. Esses autores, analisando diferentes abordagens a serem empregadas em seu ensino, combinam estudos culturais com pedagogia crítica e defendem uma alfabetização crítica da mídia, integrando análise e produção do conhecimento, para possibilitar que os alunos participem plenamente na sociedade da qual fazem parte, promovendo, assim, a democracia radical e a justiça social.

O mundo mediado pelas tecnologias disputa, cada dia mais, o espaço com a relação presencial entre as pessoas, afirmam Kellner e Share (2008, p.688). As consequências para a vida social são imensuráveis, considerando que o uso das TIC, na adoção de redes sociais e ativismo global, traz novas possibilidades para o livre fluxo da informação, e, também, disponibiliza ao poder dominante a exploração dessas tecnologias voltadas para a lógica de mercado e para o controle da livre expressão.

Esses aparatos, fazendo parte da vida de uma grande maioria de pessoas, estão em constante expansão da transformação tecnológica e econômica, sendo empregados tanto como ponto de partida como alvo do poder dominante às ações de manutenção do sistema vigente. Desse modo, a alfabetização crítica da mídia é imprescindível para uma democracia participativa, haja vista que as TIC, como dizem os autores, associadas a uma cultura de mídia, e baseadas na lei de mercado “fragmentaram, conectaram, convergiram, diversificaram, homogeneizaram estabilizaram, ampliaram e remodelaram o mundo” (Idem, p.689-670).

Ressalte-se que o mundo mediado pelas TIC é uma realidade que o jovem está vivendo desde a infância, absorvendo a dependência do mesmo, e nem sempre dispondo de uma alfabetização crítica que o ajude a mudar de uma condição passiva para o protagonismo das suas mensagens. Seja usando a televisão, o rádio, games, Internet, ou outros dispositivos, esses jovens vivem “a vida em fluxo” disponível vinte e quatro horas por dia (Idem, p.689).

Kellner e Share (2008, p.691) rememoram as muitas mudanças acontecidas nas últimas décadas, como o rápido desenvolvimento das TIC, a expansão do capitalismo global de livre mercado e a escalada e decréscimo da diversidade linguística cultural, que estão provocando mudanças nos ambientes sociais em níveis local e global, o que demanda uma “educação para a leitura crítica da mídia”.

O mundo globalizado e eternamente transformado pela tecnologia necessita de múltiplas alfabetizações. A alfabetização crítica da mídia é essencial para lidar com a diversidade crescente de ideias e pessoas nos países, cidades e salas de aula, posto que a disponibilização de informação e o trânsito de pessoas no mundo aumentam cada vez mais. Também, precisa-se desta alfabetização para lidar com a diminuição da diversidade da cultura, do comércio, pois com as facilidades das TIC, vive-se um mundo global, com alto grau de *convergência*. Esse tema está presente nas análises das mudanças, nas relações entre a mídia e a sociedade, e que está ocorrendo de várias maneiras.

Como argumento, Kellner e Share (2008, p.694), a cultura vivenciada na atualidade é de convergência. As “práticas socioculturais estão mudando, em decorrência das influências da tecnologia, da economia e da convergência da velha e nova mídia que altera a relação entre as tecnologias, indústrias, mercados, gêneros e audiências existentes”.

Isto redundando em “duas grandes tendências, frequentemente contraditórias”: das grandes empresas de mídia e a outra das novas tecnologias de mídia. A primeira tendência ameaça a democracia ao concentrar a propriedade e conferindo a poucas pessoas uma maior

capacidade de empurrar e ampliar o seu conteúdo limitado para as massas. A segunda ajuda as pessoas, em nível de participação, a puxar, criar e distribuir conteúdos de mídia muito mais diversificados, oferecendo novas oportunidades democráticas que, para Jenkins (*apud* KELLNER e SHARE, 2008, p.695),

Representa uma mudança de paradigma, a mudança de um conteúdo que é específico de um meio para um conteúdo que flua através de diversos canais de mídia. Esse movimento leva à crescente interdependência dos sistemas de comunicação, em direção de múltiplas formas de se acessar conteúdos de mídia, à existência de relações ainda mais complexas entre a mídia corporativa autoritária e a cultura participativa libertadora.

São transformações que estão moldando como as pessoas pensam sobre a mídia e sobre como se relacionam com ela, trazendo para os educadores não mais o problema de acesso às TIC, mas aquele referente ao *vácuo de participação*³⁷ dos jovens. Vácuo de oportunidades desiguais, experiências, habilidades e conhecimento, necessário à sua integração plena no mundo futuro. Isto implica a necessidade de uma revisão dos objetivos da educação midiática, de modo a colocar os jovens enquanto produtores e participantes culturais e não meros consumidores, críticos ou não.

Para propor um modelo de educação para a leitura crítica da mídia, os autores citam os estudos de Carmen Luke, James Paul Gee e Henry Jenkins.

Carmen Luke (2006, *apud* KELLNER e SHARE, 2008, p.695-696) defende uma forma ampliada de alfabetização midiática, devido a três níveis de convergência crescente da mídia. O primeiro é a habilidade funcional de dispositivos de *hardware* de executar múltiplas tarefas, como um telefone celular. O outro nível é a convergência amplamente enfatizada pelas desregulações da propriedade de mídia e, por último, as diversas fusões e aquisições de corporações multinacionais de mídia.

A habilidade das TIC de desempenhar mais funções e a integração de fornecedores de mídia, para Luke, está criando a *intertextualidade transmídia*¹. E, como consequência tem-se a criação de uma sinergia muito mais sólida entre indústrias anteriormente distintas, entre conhecimento e informação, consumismo, cultura popular, entretenimento, comunicação e educação. Já a política, as notícias e o entretenimento convergem em novas formas de mídia, formando toda uma cultura de audiência. Para captar maiores audiências e ampliar o lucro e o poder, as indústrias de cultura criam e promovem uma cultura de mídia sintetizada, centrada no espetáculo.

³⁷Grifo dos autores.

O outro estudioso citado, James Paul Gee (2000, *apud* KELLNER e SHARE, 2008, p.697-698), fala do “indivíduo portfólio”, criado pelas inovações tecnológicas e o “rápido capitalismo” global e hiper-competitivo, cuja orientação empresarial enfatiza

A eficiência na solução de problemas, produtividade, inovação, adaptação e sistemas distribuídos, não autoritários (...). No novo capitalismo, não importa muito aquilo que os indivíduos sabem isoladamente, mas o que eles sabem fazer colaborativamente, com outros indivíduos, para efetivamente acrescentar “valor” à empresa.

O problema desta educação é tomar como base uma noção cognitiva de trabalhadores do conhecimento, que têm a habilidade do “pensamento superior”, mas não possuem a habilidade de pensar *criticamente*³⁸, enquanto habilidade de “entender e criticar sistemas de poder e injustiça”. Falta a estes indivíduos habilidade para entender ou simpatizar com pessoas marginalizadas, pobres e oprimidas, um grande problema desta epistemologia do rápido capitalismo. Também, esse modelo favorece mais as crianças de posições dominantes na sociedade (brancas, do sexo masculino, de classe média ou alta), que têm acesso mais fácil a linguagem especializada e “escolar”, baseada em suas experiências de vida e privilégios. Os outros são associados ao que ele chama de “comum abordagem da deficiência de pensamento”. Muitos educadores internalizam, subestimando os bens culturais que alunos pobres e pertencentes a minorias trazem para a escola e frequentemente encaram os recursos como problemas a superar. Segundo Gee (2000, *apud* KELLNER e SHARE, 2008, p.698),

Nós raramente construímos a partir de suas experiências e seu conhecimento de vida e mundo, tão real e característico. Na verdade, no processo de serem expostos a domínios especializados, pede-se freqüentemente que neguem o valor de suas experiências de vida e em suas comunidades, em detrimento dos das crianças mais favorecidas.

É para compensar as desigualdades e falta de crítica social que Gee, então, cria uma Carta de Direitos para todos os alunos, incluindo quatro princípios pedagógicos: práticas situadas, instrução aberta, estruturação crítica e prática transformada.

As práticas situadas podem contribuir para valorizar a bagagem cultural trazida pelo aluno, e práticas experienciais centradas na criança permitem que os alunos descubram conexões entre seus ensaios de vida e a escola, e têm como aspecto importante uma consciência meta-cognitiva das interconexões entre o pensamento, o conhecimento e as relações de poder.

³⁸ Grifo dos autores.

Os princípios da instrução aberta, da estruturação crítica e práticas transformadoras buscam educar pessoas para atuar no novo capitalismo, de modo mais meta-consciente e político do que as formas de escolaridade neo-capitalistas. Na explanação, Gee coloca:

Um aspecto importante desses princípios é uma consciência meta-cognitiva das interconexões entre o pensamento, o conhecimento e as relações de poder. A necessidade de instrução aberta e da estruturação crítica garante que os alunos se envolvam criticamente com textos para compreender as interconexões e os sistemas de poder (GEE, 2000, *apud* KELLNER e SHARE, 2008, p.697).

E, o quarto princípio, da prática transformada, alude uma educação abrangendo uma atuação sobre o aprendizado, em que os alunos possam usar e transformar o conhecimento.

Kellner e Share (2008) comentam que o princípio da prática transformadora, se construído sobre a estruturação crítica, tem o objetivo de eliminar ou diminuir o vácuo de participação, proposto por Henry Jenkins et al.(2007, *apud* KELLNER e SHARE, 2008, p. 698), e pode se tornar uma reconstrução da educação, promovendo a alfabetização crítica da mídia, em que advogam a necessidade de se ensinar.

(...) novas alfabetizações midiáticas: um conjunto de competências culturais e habilidades sociais de que os jovens necessitam na nova paisagem da mídia. A cultura participativa muda seu foco de alfabetização do nível de expressão individual para o de envolvimento comunitário. Quase todas as novas formas de alfabetização envolvem habilidades sociais desenvolvidas com colaboração e trabalho em rede. Essas habilidades se constroem sobre a base da alfabetização tradicional, as habilidades de pesquisa, habilidades técnicas e habilidades de análise crítica ensinadas em sala de aula.

Continuando os estudos, Kellner e Share (2008, p.689), partindo do debate existente sobre por que e como colocar a educação midiática em prática, agrupam as abordagens em quatro: *abordagem protecionista*; *Programas de Educação em arte midiática*; *movimento de alfabetização midiática* e, aquela que eles propõem, a *alfabetização crítica da mídia*.

A *abordagem protecionista* decorre de um medo da mídia e pressupõe-se as audiências da mídia como vítimas passivas. O seu objetivo é proteger ou inocular as pessoas contra os perigos da manipulação e dependência da mídia, valorizando a tradicional cultura impressa sobre a cultura da mídia. Os críticos a avaliam como uma perspectiva simplista, que não considera a pedagogia crítica e a produção de mídia alternativa para dar poder às pessoas.

Mas, para Kellner e Share (2008), alguns aspectos dessa abordagem podem ser úteis, quando se referem aos processos naturalizantes de uma ideologia e as inter-relações com a injustiça social. Mas eles são profundamente falhos quando fazem com ortodoxia dogmática e pedagogia não-democrática.

Os *Programas de Educação em arte midiática*³⁹ é outra abordagem que leva os alunos a valorizar as qualidades estéticas da mídia e das artes, enquanto usam sua criatividade para se expressar através da arte criativa e da mídia.

Alguns desses programas são excelentes exemplos de alfabetização crítica da mídia, mas, outros “favorece a auto-expressão individualista em detrimento da análise socialmente consciente e da produção de mídia alternativa”, expressam-se Kellner e Share (2008, p.700). Outros se voltam para o ensino de habilidades técnicas de reprodução, de representações hegemônicas, que não geram qualquer problematização, ou qualquer tipo de crítica social. Mas os autores avaliam que ter voz ativa é importante para pessoas que têm raras oportunidades para falar por si próprias, porém, sem análise crítica é insuficiente.

A necessidade, então, é gerar espaços e oportunidades para que os marginalizados possam lutar coletivamente contra a opressão, externar suas inquietações e criar suas próprias representações. Desse modo, a incorporação da produção de arte e mídia na educação oferece o potencial para tornar o aprendizado mais experimental, mais “mão-na-massa”, criativo, expressivo e divertido, tornando a escola mais motivadora e relevante para os alunos. Integrar os estudos culturais e a pedagogia crítica, abordando questões de gênero, raça, classe, sexualidade e poder, ela tem “potencial dramático para a alfabetização crítica da mídia transformadora”, concluem Kellner e Share (2008, p.700-701).

Uma terceira abordagem faz parte do *movimento de alfabetização midiática*⁵ nos EUA, ainda relativamente pequeno, mas com alguns avanços. Nesta abordagem, “a alfabetização midiática consiste de uma série de competências comunicativas, incluindo as habilidades de *acessar, analisar, avaliar* e comunicar”. E, diz os autores (Idem, p.701), “busca ampliar a noção de alfabetização, incluindo a cultura popular e múltiplas formas de mídia (música, vídeo, Internet, anúncios etc.)”. Concomitantemente, trabalha a tradição de alfabetização na forma impressa.

Kellner e Share (2008) concordam com a definição de alfabetização midiática desse grupo, porém, consideram insuficiente para promover uma reconstrução democrática da educação e da sociedade. Mas uma vez citam Robert Ferguson (1998, *apud* KELLNER e SHARE, 2008, p.701), para quem “muitos educadores que trabalham sob uma estrutura de alfabetização midiática apolítica orientam seus alunos” apenas para analisar a ponta do *iceberg*, óbvia e evidente, que se vê brotando de dentro d’água. Fato considerado um problema, porque “a vasta porção que não é imediatamente visível é a base intelectual,

³⁹ Grifo dos autores.

histórica e analítica, sem a qual a análise da mídia corre o risco de ficar superficial ou mecânica”.

O objeto crítico da alfabetização midiática deve ser a exploração do papel da linguagem e da comunicação, definindo as relações de poder e dominação, pois sob a superfície da água, no *iceberg*, vivem elementos ideológicos profundamente arraigados, de supremacia branca, patriarcalismo capitalista, classismo, homofobia e outros mitos opressivos. O que Henry Giroux (1977, *apud* KELLNER e SHARE, 2008, p.701) confirma, ao escrever que: “A noção de que a teoria, os fatos e o questionamento podem ser determinados e usados objetivamente é aniquilada por um conjunto de valores de orientação política conservadora e mistificante”.

Assim, asseveram Kellner e Share (2008, p. 701), faz-se mister “a rejeição da ideia de que a educação ou a informação podem ser neutras e livres de valores”, em prol de um questionamento crítico que aborda a injustiça social e a desigualdade, através da pedagogia transformadora baseada na práxis (reflexão e ação).

Giroux (1977, *apud* KELLNER e SHARE, 2008) defende que “educação não é treinamento, e que o aprendizado, em sua melhor forma, está diretamente relacionado a importantes questões de responsabilidade social e atitude política”. E a ambígua instância apartidária, de base conservadora, ao não abarcar as dimensões políticas da educação, principalmente a alfabetização, ajuda, sim, na disseminação da educação midiática, disponibilizando algumas das ideias para mais alunos, mas também mina o seu potencial transformador, enquanto uma ferramenta poderosa para desafiar a opressão e fortalecer a democracia. Para ele, sem a pedagogia crítica e os estudos culturais, a alfabetização midiática está ameaçada de se tornar mais um manual de ideias convencionais para melhorar a função de reprodução social da educação.

Kellner e Share (2008) sugerem, então, uma proposta para a alfabetização crítica da mídia, que deve conter aspectos dos três estudos apresentados, e mais:

a) Focalizar a crítica ideológica e analisar a política de representação das dimensões cruciais de gênero, raça, classe e sexualidade na economia política e nas relações sociais das importantes empresas de mídia;

b) Ampliar a noção de análise textual, incluindo questões de contexto social, controle, resistência e prazer, promovendo a produção de mídia alternativa;

c) Incluir à noção de alfabetização, a alfabetização pela informação, a alfabetização técnica, a alfabetização multimodal e as tentativas de ampliação dos conceitos de

alfabetização por via impressa, inclusive com diferentes ferramentas e modalidades de comunicação;

d) Proporcionar uma compreensão da ideologia, do poder e da dominação, desafiando noções relativistas e apolíticas de grande parte dos que trabalham com educação midiática, orientando professores e alunos a compreender como o poder e a informação estão sempre relacionados;

e) Abracar a noção de audiências ativas no processo de construção de significado como uma luta cultural entre leituras dominantes, leituras de oposição ou leituras negociadas, conforme (ANG, 2002; HALL, 1980 *apud* KELLNER e SHARE, 2008, p.702).

Assim, institui-se uma crítica às tendências atuais de abordagem da alfabetização e um projeto político pela mudança social democrática, o que envolve um questionamento crítico de multiperspectivas da cultura popular e das indústrias populares, referentes às questões de classe, raça, gênero, sexualidade e poder, além de promover a produção de mídia alternativa anti-hegemônica.

Desse modo, pode-se ter a mídia e as TIC enquanto ferramentas de poder na mão daqueles que estão marginalizados ou mal representados na mídia corrente. Estes poderão contar suas histórias e expressar suas inquietações. E, para os membros do grupo dominante, a alfabetização crítica da mídia oferece uma oportunidade de envolvimento com as realidades sociais que a maior parte do mundo está experimentando.

As TIC são “ferramentas poderosas que podem libertar ou dominar, manipular ou esclarecer, e é vital que os educadores ensinem seus alunos a usar e analisar criticamente esses tipos de mídia” (KELLNER, 2004, *apud* KELLNER e SHARE, 2008, p. 703).

Considerando que as diferentes abordagens sobre a educação midiática não são modelos pedagógicos rígidos e sim pontos de referência interpretativos, os educadores podem, a partir deles, estruturar seus objetivos, interesses e estratégias. Para tanto, é importante a alfabetização crítica da mídia para identificar os elementos e objetivos necessários para a boa pedagogia midiática.

Deste modo, Kellner e Share (2008, p.704) ajuízam que a alfabetização crítica da mídia está atrelada ao projeto de democracia radical e preocupa-se em desenvolver habilidades que intensifiquem a democratização e a participação cívica, na medida em que sua abordagem é abrangente e envolve o ensino de habilidades críticas e de uso de mídia como instrumentos de comunicação social e mudança.

Considerando que as tecnologias da comunicação estão ficando cada vez mais acessíveis a jovens e cidadãos comuns, as mesmas podem ser usadas para promover a educação, a auto-expressão democrática e a justiça social. Mesmo aquelas tecnologias que poderiam produzir o fim da democracia participativa, transformando a política em espetáculos da mídia para consumidores passivos, podem ser usadas para estimular o debate democrático e a participação num projeto participativo e colaborativo.

Mas, o desafio é quanto ao desenvolvimento da alfabetização crítica da mídia uma vez que ela não é uma pedagogia, no sentido tradicional, com princípios firmemente estabelecidos. Por isso, requer uma pedagogia democrática, que envolva professores partilhando o poder com os alunos e unindo-se a eles no processo de desvendar mitos, desafiar a hegemonia e buscar métodos para produzir sua própria mídia alternativa.

Os conceitos essenciais da alfabetização crítica da mídia são considerados por eles muito relevantes para a educação progressista e transformadora, quando ensinados por meio de uma abordagem democrática, com uma pedagogia crítica consonante com as ideias de educadores progressistas como John Dewey e Paulo Freire.

Dewey defende uma educação para a democracia com ênfase na leitura ativa, na experimentação e resolução de problemas, numa abordagem pragmática, relacionando teoria e prática, levando os alunos a relacionar reflexão e ação.

E Paulo Freire (1970, *apud* KELLNER e SHARE, 2008) que, utilizando uma pedagogia problematizadora, promove a consciência crítica que envolve a percepção de situações e problemas concretos, além da ação contra a opressão. A alternativa de problematização de Freire requer a comunicação dialógica entre alunos e professores, que devem aprender uns com os outros e ensinar uns aos outros. Isso demanda a práxis, a reflexão crítica juntamente com a ação, para que se possa transformar a sociedade. Por essa razão, a educação midiática deve envolver a análise crítica e a produção crítica de mídia por parte do aluno.

O modelo de democracia radical, capaz de promover a independência e a interdependência é proposto por Kellner e Share (2008), a partir de dois estudiosos: Len Masterman (1994, *apud* KELLNER e SHARE, 2008), para quem o objetivo da educação midiática deve ser a *autonomia crítica*, permitindo aos alunos o questionamento crítico da mídia mesmo sem a presença de seus professores; e Robert Ferguson (2001) que sugere que os alunos devem também aprender a *solidariedade crítica*, pois nunca se é verdadeiramente

autônomo e as informações não existem isoladamente, mas sempre ligadas a relações hierárquicas de poder.

Então, combinando os ideais da autonomia crítica de Len Masterman aos da solidariedade crítica de Robert Ferguson, Kellner e Share (2008, p.706) propõem o modelo de democracia radical, e afirmam:

Quando a mídia é vista como janelas simplesmente transparentes, as mensagens ficam neutralizadas, nós ficamos complacentes e a democracia deixa de ser representativa. Nossa dependência da mídia nos leva a renunciar à nossa participação ativa e nossos deveres cívicos de questionar, desafiar e corrigir injustiças sociais. A democracia radical depende de indivíduos que se preocupem uns com os outros, se envolvam em questões sociais e trabalhem juntos para construir uma sociedade mais igualitária e menos opressiva.

Os autores apresentam dois modelos de como a produção de mídia pode ser ensinada como um componente essencial da alfabetização crítica da mídia: O *Educational Video Center* (EVC) – Centro Educacional de Vídeo, em Nova Iorque, e o REACH LA, em Los Angeles. Ambos envolvem jovens moradores de áreas socialmente desfavorecidas da cidade em atividades de produção de vídeo, nas quais exploram suas preocupações e criam sua mídia alternativa para desafiar as representações dominantes.

O fundador e diretor executivo do EVC, Steven Goodman (2003 *apud* KELLNER e SHARE, 2008, p.707), escreve:

Esta abordagem à alfabetização crítica liga a análise à produção de mídia. O fato de aprender sobre o mundo está diretamente ligado à possibilidade de mudá-lo. O domínio da alfabetização, nesse sentido, não é somente uma questão de ter bom desempenho em testes padronizados; é um pré-requisito para a auto-representação e a cidadania autônoma.

A produção de mídia no REACH LA, mais do que o ensino de habilidades isoladas, faz parte de um programa estruturado com base em práticas pedagógicas, de modo a personalizar e politizar os jovens e suas mensagens. A combinação das habilidades analíticas para desconstruir a mídia corrente com as habilidades artísticas e técnicas para construir a mídia alternativa e anti-hegemônica se torna um processo natural. Coerentemente com a pedagogia crítica, os alunos deixam de ser objetos de pesquisas e representações de mídia dos outros para se tornarem sujeitos com o poder de contar suas próprias histórias e coletivamente desafiar mitos dominantes e opressivos. São possibilidades que para Goodman,

[...] só podem efetivamente se tornar realidades se os princípios norteadores dos programas forem baseados em um modelo que dê poder aos jovens. Isto é, para se trabalhar com a alfabetização crítica dos jovens, é necessário que os programas os valorizem e envolvam como participantes ativos na solução de problemas

comunitários e como parceiros totais em seu próprio aprendizado e crescimento (Idem, p.707).

O REACH LA adota uma filosofia freiriana de problematização, ajudando os alunos a focar questões que sejam problemáticas para eles, como HIV/AIDS e racismo.

O *Educational Video Center* (EVC) – Centro Educacional de Vídeo foca as inúmeras “habilidades de vida” e, também, estuda os empecilhos sistêmicos que há no caminho do jovem marginalizado, como a brutalidade policial, a desigualdade de recursos educacionais, más condições habitacionais e outros, para saber que tipo de ação coletiva eles podem ter para remover esses empecilhos.

Tem-se, então, o descrito por Dewey, há quase um século, de fazer uma educação significativa para os alunos, para que tenham poder e sejam participantes ativos, necessários à democracia radical, afirmam Kellner e Share (2008).

A conclusão de Kellner e Share (2008) é pela reestruturação da alfabetização, com novas formas de comunicação e cultura popular, que intensifique os processos crítico-analítico e explore a recepção da audiência, aprendendo a ler e criar criticamente textos de mídia e buscar justiça social, além de compreender os contextos políticos, econômicos, históricos e sociais em que todas as mensagens são escritas e lidas.

As bases teóricas para a prática que pode transformar a educação e a sociedade, Kellner e Share (2008) buscam nos estudos culturais e na pedagogia crítica. Educadores e pesquisadores devem se envolver em um novo tipo de alfabetização, da pré-escola à educação superior. Deve incorporar as novas TIC, a mídia e a cultura popular à pedagogia crítica, em um trabalho que desafie as ideologias dominantes. Conferir poder aos jovens para desvendar os mitos e criar suas próprias representações alternativas. Conferir a condição para que o jovem tenha voz ativa e lute por justiça social, contribuindo para que eles se tornem cidadãos socialmente ativos e, ao mesmo tempo, transformem a sociedade em uma democracia menos opressiva e mais igualitária.

O que remete a Marx (*apud* MANACORDA, 2007, p.96) quando dialetiza sobre o ensino na sociedade moderna, para quem é necessária uma mudança de condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, mas que, por outro lado, é preciso que se tenha um sistema de ensino correspondente para se mudar as condições sociais. Daí a necessidade de se partir das situações existentes. E, se chegar aos temas a partir do protagonismo dos atores sociais envolvidos, afirma Monteiro (2006, p. 170), pois, tudo que é definido, que é originado fora das circunstâncias locais, sem a participação daqueles a serem contemplados, “produzirá um irreversível e indesejável efeito de dominação”.

Conteúdos que não são discutidos, problematizados, não existe comunicação, “a comunhão com”, o diálogo, existe o que Paulo Freire (1987) chama de narração para uma plateia de ouvintes possíveis, a educação narradora. A EaD mediada pelas TIC precisa estar envolvida com a força transformadora do diálogo freiriano, não podendo ser um elemento de (des) conexão entre educando e educador.

As posições de Kellner e Share (2008), portanto, autenticam a pedagogia freiriana, enquanto uma pedagogia crítica, que tanto pode ser adotada com as devidas ampliações para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica endógena à EaD mediada pelas TIC, como para se criar indicadores de avaliação dos modelos existentes.

Outro estudioso é Bordenave (1984) que aborda a implantação da Tecnologia Educativa como modelo educativo fundamental. Para ele, a importância da comunicação no fortalecimento da organização popular na América Latina foi um dos fins comunicacionais importantes ao fomento para uma educação a distância, a televisão educativa, etc., mas tudo dentro de um esquema pedagógico condutor e massificador.

E isso aconteceu, segundo o autor (Idem, p.46), num palco de confronto de três grandes movimentos sociais: “o desenvolvimentismo modernizador; o conservadorismo tradicionalista; a organização popular para a libertação”.

O desenvolvimentismo modernizador, filho do capitalismo ocidental, trouxe como exigência a expansão do consumo e a ampliação transnacional dos mercados para os produtos industrializados e para as tecnologias obsoletas dos países avançados, promovendo consequências comunicacionais importantes, como

a implantação do modelo *difusionista* de comunicação, baseado na convicção de que a essência do desenvolvimento consiste na introdução e difusão de novas ideias e técnicas nos países subdesenvolvidos, e caracterizados pelas funções de informação e persuasão, levadas à máxima prioridade; [...] já que a mesma valoriza, sobretudo, o domínio de comportamentos desejados – necessários para a modernização – sem promover o crescimento da consciência crítica e a análise da realidade (Idem, p.46).

Tendo como parte integrante dos instrumentos desenvolvimentista, a doutrina da segurança nacional, outra consequência comunicacional advinda foi a promoção da participação da população, de forma manipulada e com uma orientação instrumental para tomada de decisões relativamente secundárias, castrando a população a possibilidade de contestar a participação em níveis mais elevados nas decisões, reservados aos tecnocratas.

Numa síntese, Bordenave (1984, p.47) diz que enquanto se apresentava o desenvolvimentismo modernizador *made in USA* como uma expressão natural de uma fase de expansão do capitalismo para converter o país numa nação moderna e autônoma, a

experiência mostrava, na prática, que o resultado tem sido a provocação de uma série de fenômenos, entre eles: o aumento do poder do estado impondo à população a má distribuição de renda; a transnacionalização das empresas; a desnacionalização da economia; difusão do consumismo irracional e competitivo; a desintegração e despolitização da sociedade; a descaracterização cultural, entre outros.

Opõe-se a esse movimento, o Conservadorismo Tradicionalista que, multicausal, traz efeitos sutis, mas poderosos sobre, a cada dia, menores segmentos de população. Algumas dessas tendências, Bordenave (1984, p.47-48) cita: “a confiança na ação paternalista e assistencialista das classes *superiores* para resolver os problemas da maioria”. Como o exemplo de um Cardeal que espera persuadir líderes empresariais cristãos por meio de retiros e seminários em Palácios, a desenharem estratégias sociais favoráveis às classes subalternas; a defesa da educação privada para a formação das *elites* do País, evitando-se a mistura de classes na escola pública; “a resistência contra as mudanças de instituições tradicionais como a Igreja e a Universidade”, a primeira lutando contra a Teoria da Libertação e a segunda, opondo-se à organização de professores e alunos, à reforma de currículos e métodos de ensino num sentido democratizante, e a maior inserção no debate da problemática social e política da sociedade.

Como consequências comunicacionais, o conservadorismo manifesta-se através de restrição do acesso das massas populares aos meios que lhes oportunizem o desenvolvimento de uma consciência crítica com a consequente ampliação de suas aspirações de poder, socialização da propriedade e benefícios sociais. Ao contrário: o conservadorismo defende a propriedade privada dos meios de produção, em particular, a terra, origem da fortuna e privilégios de muitos conservadores tradicionalistas. Estes consideram que “a propriedade é sagrada, porém só para aqueles que a ela já têm acesso e não para os milhões de trabalhadores sem terra” (BORDENAVE, 1984, p. 48).

Na arena do confronto, a organização popular para a libertação aparece, segundo o autor (Idem, p.48), como uma reação ao desenvolvimentismo modernizador, reinterpretando radicalmente a doutrina da segurança nacional, arrazoando que a mesma só poderia ser alcançada quando as pessoas habitantes no País

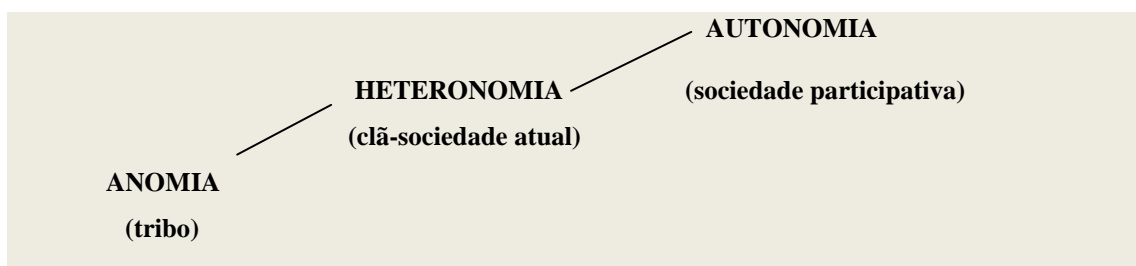
alcançam um grau tal de conscientização, organização e politização, na defesa de seus verdadeiros interesses e dos grandes ideais da democracia genuína, que conseguem romper as estruturas internas e externas de opressão, exploração e discriminação e manejam seu destino de maneira participativa, solidária e livre.

Para o autor, existem duas variáveis essenciais, em constante interação, para se evoluir até o estado de segurança: o tipo de relacionamento, que é vinculado às relações de produção; e o nível de consciência, antes chamado de *sistema de valores*, que, por sua vez, vai influenciar o tipo de relacionamento humano.

Para analisar a interação, Bordenave (1984) utiliza a tipologia de agrupamento de humanos de Lauro de Oliveira Lima, baseada no construtivismo de Jean Piaget. São três, os tipos básicos: Agrupamento anômico, cujas regras de relacionamento não foram ainda codificadas, o indivíduo se guiando por tabus, magias, a exemplo da tribo de índio; Agrupamento heteronômico, cujas relações são determinadas, ou por um tirano, como o pai de família patriarcal, e a clã é o tipo que ilustra este agrupamento e; Agrupamentos autônomos, enquanto aqueles que deliberam, cooperativamente, as normas que regerão as relações entre indivíduos que compõem o grupo.

A evolução histórica dar-se-ia da anomia para a autonomia, não necessariamente de modo linear, conforme a figura, a seguir.

FIGURA 2 – Topologia de Agrupamentos Humanos (segundo Lauro de O. Lima)



O autor situa a época atual na heteronomia, com algumas parcas incursões na sociedade participativa. Para ele, a caminhada é longa até o ideal autônomo, quando o domínio da produção capitalista cede lugar às relações de produção socializadas nas nações, de acordo com suas características e sua história, e o nível de consciência avança do mítico, individualista, determinismo positivista, para um nível crítico e universalista. Este é o nível de homem social comprometido com a igualdade, o diálogo e a cooperação, e hoje, só há registros em pequenos grupos, as microssociedades, que se defrontam com a imensa força dos grupos heteronômicos dos países capitalistas e socialistas.

A questão desse estudioso é: como forçar a passagem de uma etapa a outra, e até que ponto a comunicação pode ajudar. E, para ele, deve-se prestar atenção na organização popular, na formação de núcleos de base, enquanto uma força no panorama político e social, nos quais se possa ensaiar antecipadamente as novas relações e a nova consciência. E a

comunicação pode contribuir. Não como a principal força, pois existem outras mais decisivas. Mas, precisa-se tornar clara a função da comunicação, seu potencial e suas limitações, quando aplicada no contexto da microssociedade, ou seja: no grupo e na comunidade, área que recebe pouca atenção das pesquisas acadêmicas, cuja ênfase recai sobre a comunicação de massa, no modelo desenvolvimentista modernizador e na sociedade heteronômica que se vive atualmente.

Apesar do poder que é atribuído à comunicação de massa pelo modelo modernizador, a mesma é relativizada em relação ao “poder de produzir efeitos sobre a consciência e o comportamento humano, por si mesma, independentemente do contexto social em que ela atua” diz Bordenave (1984, p.50). Esta afirmação, ele atribui ao colombiano Martinez Pardo, cuja síntese do raciocínio é: “o educativo e o comunicativo surgem das forças de uma ordem social existente e como parte dela, [...] assumidas pelas instâncias educativas e comunicativas, [...]”. A lógica e racionalidade são relativas aos contextos sociais nos quais se dão. E as significações e os esquemas mentais de interpretação são gerados nas relações sociais produzidas por uma ordem histórica da sociedade. As instâncias educativas e comunicativas entram para potencializá-las. Desse modo, para o autor (Idem, p.51),

novas significações e uma ruptura de esquemas que permitem perceber a realidade de uma forma crítica e complexa não podem vir senão de relações alternativas que tendem a transformar as relações sociais existentes. Estas relações alternativas são o novo contexto cujas novas significações serão potenciadas pela nova educação e comunicação.

Assim, a EaD com o uso das TIC não poderia passar incólume aos reflexos da situação exposta, considerando que é uma prática educativa, portanto sujeita ao engendramento político e social, e dependente das TIC para a comunicação entre os atores, aprendizes e professores. O que também coloca essa modalidade de educação como passível de ser um instrumento potencializador para o ensaio de formas alternativas capazes de transformar as relações sociais existentes da heteronomia, que em boa medida é vivida na atualidade, para uma autonomia possível. E isso, concordando com Bordenave (1984), carece de estudos da educação e comunicação de pequenos grupos e comunidades, principalmente aqueles caracterizados como alternativos. Permitirá, desse modo, verificar do vínculo às relações de produção, e o nível de consciência diante do *sistema de valores* historicamente estabelecidos, e como influenciam o tipo de relacionamento humano que ali é vivenciado.

No Brasil, as ações de uso das TIC na educação estão conformadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como objetivos principais: a elevação global

do nível de escolaridade; a melhoria da qualidade de ensino; a redução das desigualdades sociais e regionais, no que diz respeito ao acesso e a permanência na escola; e a democratização da gestão do ensino público. No entanto, as análises que têm sido feitas se esbarram em limitadores à compreensão de uma realidade muito desigual, com políticas e/ ou programas obscuros, voltados para esse fim.

No caso da educação do campo, o uso das TIC não tem sido diferente de outros programas educacionais. São oferecidos os mesmos modelos de ensino padronizado, voltados para a população “pobre” brasileira, sem distinção das especificidades do meio urbano ou do meio rural. Muito distinto do modelo colocado por Feenberg (2010), que adota a Internet para estender a lógica urbana, de um modo novo, numa cidade enquanto lugar de interações cosmopolitas e comunicações crescentes, cujo deus não é a eficiência, mas a liberdade ao teste flexível de possibilidades e desenvolvimento dos contatos horizontais não planejados. Tem-se a superação do que o autor chama de fábrica de controle dedicada à reprodução rígida de um *mesmo melhor caminho*. Em vista disso, a questão que se coloca é: o que vai moldar o futuro do campo, a fábrica ou a cidade? E EaD pode servir para ambas as estratégias em diferentes configurações técnicas. A Educação Automatizada é possível, mas a Educação com o uso das TIC numa perspectiva crítica, também.

Portanto, “a compreensão do que tem sido o uso das TIC na Educação Brasileira passa por um passeio na história” das Políticas Públicas para esse fim, apresentada a seguir.

3.1 As TIC como possibilidades de democratização

Tomando por política pública o conjunto de ações de responsabilidade do Estado, conforme Höfling (2001), a primeira experiência brasileira foi idealizada por Roquete Pinto (considerado o pai do Rádio no Brasil) e Anísio Teixeira, no DF, em 1933. De acordo com Pimentel (1999), foi Roquete Pinto quem criou a rádio-escola municipal para transmitir para as escolas e para a os rádio-ouvintes em geral os primeiros programas educativos. Iniciou-se, então, o contato direto entre os ouvintes e a emissora, utilizando, para tanto, os Correios, época em que este também passa a mediar a EaD no Brasil, feita pela iniciativa privada, a exemplo do Instituto Universal Brasileiro.

Numa revisão histórica sobre os principais projetos de educação pelo rádio no Brasil, Pimentel (1999, p.35) referencia um artigo da UNESCO, de 1950, de Fernando Tude de Souza, onde o mesmo, relatando sua experiência na Radiodifusão Educativa, conclui sobre a importância de que a programação educativa fosse adequada ao público de destino, pois com

o método variando de acordo ao nível de ensino, o impacto na educação de adulto, principalmente do meio rural, seria maior. Outra referência de EaD via rádio, voltada para o meio rural, foi o Movimento de Educação de Base - MEB, com cursos de educação não formal, desenvolvidos pela Igreja Católica no Nordeste do País, passando mais tarde a ser influenciado pelo pensamento pedagógico de Paulo Freire que chegou a alfabetizar quase meio milhão de camponeses.

Muitas iniciativas públicas e privadas se seguiram, a exemplo do Projeto da Fundação Padre Landell de Moura (FEPLAM), do Projeto Minerva, entre outras.

Oliveira (2006, p.103), ao estudar o rádio no período entre 1930 e 1945, no governo Vargas, faz as seguintes afirmações:

As potencialidades do rádio iam ao encontro das necessidades da nova ordem política do país. [...] além de aproveitar da instantaneidade do veículo, se beneficiava de outras características da radiodifusão, como a facilidade de atingir desde os analfabetos até os cidadãos com maior grau de escolaridade e a amplitude do seu raio de atuação, com suas ondas sonoras percorrendo desde os grandes e mais ricos centros até os menos desenvolvidos e mais afastados.

A instalação de aparelhos de rádio alcançou as escolas, as fábricas e também, estabelecimentos agrícolas. Estes, fazendo parte de um grupo de ações do governo para impedir o êxodo rural para os grandes centros, como Rio de Janeiro e São Paulo, contribuindo com o governo na marcha e nas campanhas de fixação do homem no campo, diz o autor.

Era a época do incentivo à industrialização, mas, a política agrícola foi mantida junto a população rural dominada pelos “coronéis”, que se beneficiavam com a mão-de-obra barata: “o governo precisava falar à distante população rural, política e economicamente controlada pelos *coronéis* que formavam uma das bases de sustentação da política oligárquica”, (OLIVEIRA, 2006, p.117). Esta atribuição foi contemplada ao Ministério da Agricultura com um serviço de Publicidade Agrícola.

Tratava-se de um sistema de radiodifusão, que começou a funcionar em dezembro de 1935 e que foi sendo desenvolvido durante o período do Estado Novo. A programação era distribuída gratuitamente para ser veiculada por emissoras do interior, chamados de programas do Ministério da Agricultura. As atrações eram ao gosto do público rural, e, no meio delas, o governo inseria as mensagens e a sua política para o campo, que no momento era estancar o deslocamento para as capitais. Assim, uma das primeiras atividades desse sistema radiofônico voltado para o meio agrícola foi produzir mensagens de cunho ideológico, educativo e político.

Segundo a radialista Dayse Lúcidí (2005, *apud* OLIVEIRA, 2006, p.119), esses programas rurais praticamente passaram despercebidos no Rio de Janeiro, onde os programas

eram feitos. Mas eram muito fortes na área rural. Ela lamentou a falta de registro dessas emissões, cuja causa sugerida foi a falta de conhecimento da população urbana sobre essa rede de distribuição de programas rurais, acredita-se que, com a transferência do ministério para Brasília, certamente esses registros se perderam.

O rádio pode ser considerado a gênese do uso das TIC na EaD para o ensino padronizado, voltado para a população brasileira, buscando primariamente atender à difusão dos objetivos do poder dominante. Mas, não fugindo do contraditório da dialética, o rádio também tem mostrado a sua força entre as massas que o utilizam como instrumento de mobilização para os seus movimentos emancipatórios. Um exemplo foi o caso da Revolução Constituinte deflagrada em 1932, em São Paulo e do MEB. Também, é o caso de muitas rádios comunitárias, alternativas ao processo de cultura hegemônica e de padronização da informação, que trabalham a democratização e emancipação da manipulação da mídia de massa. São verdadeiras “arenas sociais, e muitas vezes políticas” conforme Leal (2007, p.20), redundando, na maioria das vezes, em processos de formação de opinião pública.

Após o rádio, veio o uso de meios como a TV, o computador e outras mídias como o vídeo cassete, depois seu substituto, o DVD. São os multimeios que interligados com base no hipertextos formam a “world wide web” (www ou simplesmente web), a rede de alcance mundial que faz o ambiente multimídia da Internet, cuja breve história no cenário brasileiro é apresentada a seguir.

A busca de um caminho para informatizar a educação iniciou-se no final da década de sessenta e início de setenta. Em 1971, discutiu-se o uso de computadores no ensino de Física (USP/São Carlos). A cultura nacional de informática na educação teve início nos anos 1980, a partir dos resultados de dois seminários internacionais (1981 e 1982) sobre como adotar essa ferramenta no auxílio ao processo de ensino-aprendizagem. Nasceu, em tais seminários, a ideia de implantar projetos-piloto em universidades, o que originou, em 1984, o Projeto Educom, iniciativa conjunta do MEC, Conselho Nacional de Pesquisas - CNPq, Finep e Secretaria Especial de Informática da Presidência da República - SEI/PR, voltada para a criação de núcleos interdisciplinares de pesquisa e formação de pessoas nas universidades federais.

Pelos resultados do Projeto Educom, considerados satisfatórios pelo MEC, os primeiros ensaios, enquanto política pública, ocorreram no governo Sarney com os Programas de Informática na Educação e Formação dos Professores dos Ministérios da Educação (PAIE/FORMAR: 1987-1989), e depois com Itamar Franco (PRONINFE: 1992-1995),

culminando com o Programa de Informática na Educação, ProInfo (1996), cujas diretrizes previam a disseminação da informática na educação e a formação de professores até o ano de 2006, conforme registram Moraes (2003a e b) e Barra (2007).

Esses programas sofreram a influência do cenário internacional, transformações sócio-econômicas e culturais que ocorreram no final do século XX, estimuladas pelos avanços da ciência e da tecnologia, suas repercussões nas formas de pensar e no fazer educacional, contando, também, com os Organismos Internacionais (OI), que têm participado, conforme citações em BRASIL (2002), em diversos projetos, a exemplo do Banco Interamericano de Desenvolvimento– BID, a UNESCO, a Organização dos Estados Americanos (OEA) entre outras. Essas parcerias, em geral, são voltadas para desenvolver instrumentos de suporte para o uso das TIC na educação, com foco na formação de professores, visando a construção de mudanças na escola da rede pública.

O programa FORMAR (Formação de Recursos Humanos), criado pelo Governo José Sarney mediante o então Ministério da Educação e Cultura, MEC em 1987, era um dos componentes do Plano de Ação Imediata, PAIE (BRASIL, 1996; MORAES, 1996, 2006). Contudo, esse programa só conseguiu realizar três cursos de formação de professores: em 1987 e 1989 na Unicamp e em 1991, na Universidade Federal de Goiás, quando já estava em vigência o Programa de Informática na Educação – PRONINFE (BRASIL, 1991).

Instituído através da Portaria Ministerial n. 549/89, segundo Moraes (2003a), o objetivo era “desenvolver a informática educativa no Brasil, através de atividades e projetos articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica, sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos”.

No Governo seguinte, o de Fernando Henrique, FHC (1995-2002), na gestão do então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, extinguiu-se o PRONINFE, que foi substituído pelo ProInfo - Programa Nacional de Informática na Educação. Participaram desse modelo, dois atores: 1) O MEC, através da recém criada Secretaria de Educação a Distância- SEED e 2) os Núcleos de Tecnologia Educacional, NTEs, sob responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação que também ficaram responsáveis pela capacitação dos professores.

Considerando a não-universalização da alfabetização no Século XX e o atendimento das demandas do cenário (inter) nacional, que passou a exigir uma alfabetização tecnológica, o Ministério da Educação (MEC) impulsionou o ProInfo numa política de governo para ampliação de acesso às TIC.

Assim, o ProInfo foi criado para promover a melhoria da qualidade da educação pública, com o uso das tecnologias de informática e telecomunicações no processo de ensino-aprendizagem da escola brasileira, conforme consta no site oficial do MEC⁴⁰. A meta era informatizar e democratizar o acesso às TIC.

São duas fases distintas do ProInfo. A primeira, refere-se ao **Programa Nacional de Informática na Educação** (1997-2007), criado pela portaria MEC nº 522, de 9 de abril de 1997, cujo Modelo Estratégico previa a melhoria da qualidade do sistema de ensino no país e a equidade social, através do aumento e diversificação dos espaços e metodologias do processo de construção e transmissão do conhecimento, ampliando as oportunidades de acesso às TIC para a inclusão digital. Esse programa foi alvo de crítica de estudiosos como Barra (2007), Moraes (2003), Souza; Schneider (2006) e Uccello *et ali* (2006), ao se depararem com uma dicotomia entre o discurso do MEC e o que realmente é praticado, em questões que envolvia a implantação e manutenção de estrutura física, modelo e implementação dos cursos que foram oferecidos.

A segunda fase do ProInfo refere-se ao **Programa Nacional de Tecnologia Educacional** (2007-atual), constituído através do Decreto nº 6.300/07, da Presidência da República, para fazer frente ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), através da promoção do uso pedagógico das TIC nas redes públicas de educação básica, em escolas urbanas ou rurais, fomentando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das TIC, com a ampliação do acesso a computadores e à rede mundial de computadores, para a comunidade escolar e a população próxima às escolas.

Em geral, o desenho do programa é o mesmo da fase 1997-2007. Uma diferença identificada foi a ampliação para o meio rural⁴¹, que na essência só difere do programa adotado para o meio urbano em termos de destinação dos investimentos.

Cabe ressaltar que diversas ações estão sendo implementadas sob o “guarda-chuva” do Programa Nacional de Tecnologia Educacional- ProInfo, e não foi localizado documento oficial de orientação das mesmas, o que coloca em cheque a força legal para o futuro desse Programa.

Esse programa foi antecedido pelo TV Escola, criado pelo MEC, através de resolução nº 15/1995 do FNDE enquanto parte de um conjunto de ações para democratizar o ensino básico constantes no Planejamento Estratégico do MEC – 1995-1998, Governo de FHC

⁴⁰ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823>; acessado em Fev. 2010.

⁴¹ <www.seednet.mec.gov.br/noticias.php?codmatéria=2989>. Acesso em 22 out 2008.

(1995-2002) e Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. “Está no ar” desde março de 1996, inicialmente para o Ensino Fundamental e, em 1999, para o ensino médio.

A operacionalização da TV Escola apresentou um número significativo de problemas, a exemplo da disponibilização do conteúdo para capacitação dos professores, que resultou na escassa utilização desse programa, como apontam duas avaliações realizadas, uma feita pela Fundação Cespe (2008), e a outra, feita pelo Consultor Bento dos Santos (2007), para o MEC.

Criou-se, então, em 2006, o Programa DVD Escola, enquanto uma ação complementar a TV Escola, objetivando solucionar as dificuldades de acesso ao conteúdo referente à capacitação dos professores, entre outras.

Atualmente, existem diversos programas de uso das TIC na Educação sendo realizados em diversos Ministérios. No portfólio do MEC, têm-se os programas: TV Escola, ProInfo, DVD Escola, Banda Larga na Escola e, fora do portfólio, ainda, em fase de teste, o programa Um Computador por Aluno (UCA), todos sobre a responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância (SEED), órgão do MEC.

As avaliações institucionais, a exemplo de Fundação CESPE (2008), apontam para o grau de fragmentação relativamente alto na operacionalização e o precário monitoramento sobre o funcionamento, além da fragilidade às mudanças políticas.

Em boa medida, pouco se sabe acerca do impacto desses programas sobre a qualidade da educação pública brasileira, uma vez que o foco das avaliações, no geral, voltam-se para estimativas estatísticas sobre o quantitativo de aparatos tecnológicos distribuídos, de conexões à Internet instaladas, de número de professores treinados, de conteúdo pedagógico produzido e distribuído. A correlação é feita diretamente com o número de alunos/professores das escolas beneficiadas, silenciando-se a voz do aluno, o objetivo final de todo o aparato envolvido. Uma exceção a regra são as medições do Processo de Avaliações da Educação Básica (Saeb e Prova Brasil) em cujos questionários contêm, mesmo que modestas, algumas questões fechadas sobre o uso de TIC na escola.

Para clarificar o cenário das políticas públicas educacionais em que estão inseridos os programas de uso das TIC na educação brasileira, delinea-se, a seguir, breve quadro de suporte normativo.

3.1.1 Sobre os aspectos legais que apoiam os programas governamentais de uso das TIC na educação pública brasileira

O Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) é o plano que apresenta as conexões mais relevantes entre os programas de uso de TIC na educação brasileira atuais e os pressupostos educacionais configurados nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB), e no Plano Nacional de Educação (PNE).

No discurso governamental, essas políticas para a EaD, se assim pode-se nominar, fazem parte das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira, para melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis e reduzir as desigualdades sociais, quanto ao acesso e a permanência na educação pública, conforme (BRASIL, 2001), cuja proposta de diretrizes sobre a EaD está centrada na formação e capacitação de professores em serviço. Esta proposta ganha reforço no PDE, na perspectiva do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que foi instituída pelo Decreto 5.800/2006.

Mas há de se considerar que essas políticas não são diferentes dos propósitos já praticados na época das “ondas do rádio”. Cresceu em termos de opções de tecnologia de mediação, com o avanço das TIC, porém, o discurso quase sempre é contraditório em relação ao que efetivamente é operacionalizado. Sem falar que sofrem constantes desconexões, quer sejam gerenciais, administrativas ou políticas e econômicas, numa perspectiva circular.

Em uma simples comparação entre a pauta que é discutida nas reuniões da Câmara Temática de EaD, criada para articulação e acompanhamento dos programas de EaD no âmbito de programas do Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério de Educação (MEC), e as ações que são efetivamente viabilizadas, percebe-se que essas políticas movimentam-se num constante “redescobrir da roda”⁴², com foco na distribuição de tecnologia e na capacitação de professores, entendendo-se capacitação enquanto treinamento aligeirado, feita em serviço.

Desvela-se, então, uma realidade muito diferente do que é apregoado. Os embasamentos para tal afirmação são postos a seguir.

⁴²Foram analisadas as Atas de reuniões da Câmara Temática de EAD, criada para articulação e acompanhamento dos programas de EAD no âmbito de programas do MEC. referentes aos anos 2004, 2005 e 2006, disponíveis no site do MEC (portal.mec.gov.br/seed). A partir de 2007 não existem mais atas disponibilizadas.

3.1.2 A EaD mediada pelas TIC no Brasil: Uma realidade de uma educação desigual

Pode-se exemplificar o argumento de que capacitação de professores é um treinamento aligeirado, com o fato de que os diversos cursos universitários a distância que vêm sendo praticados no Brasil, sob a chancela do Ministério da Educação (MEC), são cristalizados no modelo fordista, que prepara o aprendente para o mercado automatizado, uma via principal para o trabalho. No que se refere a isso, Barreto (2003, p. 20) critica a formulação do MEC de que a “era dos pacotes educacionais, pensados por quem sabe, a serem executados e gerenciados por quem não sabe [...] são autoritarismo e arrogância camuflados nos argumentos de orientação e capacitação técnica”. Conforme essa autora (Idem, p.21),

[...]no discurso do MEC, além da “equidade”, uma perspectiva (neo) tecnicista: “pacotes educacionais” diversificados e mais sofisticados, não apenas por incorporar as TIC, mas porque passíveis de serem embalados em propostas menos identificadas ao tecnicismo, como a abordagem construtivista defendida nos PCN, incluindo Vygotsky como referência. É uma nova roupagem para o velho determinismo técnico, com a valorização da técnica em si e, conseqüentemente, com ênfase posta no treinamento para a sua utilização “correta”. As tecnologias são inseridas como estratégias para formação e aperfeiçoamento profissional de educação a distancia, mas se faz necessário o questionamento quanto ao treinamento de professores ou formação profissional permanente.

Numa perspectiva de automação daquele que deve educar, o professor, a EaD fordista mediada pelas TIC institucionaliza a tecnologia como valor de troca e não como valor de uso, tornando-se, assim, uma violência, ao intervir no conhecimento, na medida em que traz para o centro o aparente, a forma, no lugar do real. É o que Sfez (1991, p. 143) chama de comunicação confusante, a repetição do mesmo, a tautologia “no silêncio de um sujeito morto, ou surdo-mudo, encerrado na sua fortaleza interior (autismo) captado por um grande todo”.

Mas existem alguns destes cursos que vêm tentando colocar uma visão emancipatória através da criticidade de Paulo Freire, utilizando provocações ao aluno para que crie situações de questionamento e, assim, reflita de forma autônoma. Os mesmos não têm encontrado ressonância no aprendente que, historicamente, vem sendo “educado” para buscar uma “educação disponibilizadas em prateleira” tipo *self-service* de acordo com Mattelart (2002), com propostas simplificadoras, standardizadas, na lógica de *vendedor - cliente-consumidor*, segundo Moeglin (*apud* MATTELART (2002, p.150). Desse modo, a procura é por uma educação como produto que traga a receita a ser seguida, comprometendo sobremaneira o

desenvolvimento da autonomia desse consumidor, desde a sua escolha, até o próprio desenvolver do curso.

Sobre a função da EaD mediada pelas TIC, precisa-se entender seu potencial, suas limitações no contexto do grupo e na comunidade, silenciada pela comunicação de massa, meio mais presente no modelo de EaD existente. Uma EaD, não um foco sobre a EaD, mas a partir da EaD, o ponto de partida, a forma, para instaurar um caminho para o conteúdo. Uma educação que ignorar as dimensões políticas da educação, como afirma Kellner e Share (2008), corroe o potencial transformador da educação midiática de ser uma ferramenta poderosa para desafiar a opressão e fortalecer a democracia.

Analisar a lógica inerente ao mundo da EaD, uma análise da coesão interna, deve se considerar as contradições da educação, uma vez que o caráter de luta de classe na EaD é semelhante ao da educação, porém com outras contradições, a exemplo do mundo dos sujeitos que não têm acesso, dos que têm apenas acesso, daqueles que não dominam as TI, e dos que dominam, estes pelo que pagam, ou das políticas públicas que disponibilizam cursos, mas como ecrãs⁴³ em TV desligadas, ou inexistentes, com computador quebrados, sem conexão, outros.

Outro fato que deve ser destacado é que, segundo Landim (1998), o controle da aprendizagem nessa modalidade está mais ligado ao aluno e a necessidade de artefatos técnicos ou meios tecnológicos que viabilizem processos comunicacionais entre os atores. Isso implica pensar o sujeito e suas relações comunicacionais e pensar o sujeito que vive no campo e suas relações dialógicas.

3.2 O extensionismo na EaD voltada para o campo: Como sair do impasse?

Os estudos da EaD têm se esbarrado em diversos fatores restritivos, a exemplo do próprio modelo educacional ainda predominante, hegemônico, que engendra a manutenção do velho paradigma *fordista* e *pós-fordista* de uma educação de massa, feita em sala de aula, unidirecional, onde o professor *ensina* e o aluno *aprende*. Esse modelo, estendido para a EaD com o uso das TIC, torna-se ainda mais redutor, na medida em que um *pseudoprofessor* direciona o que o aluno vai aprender. Tal prática, assinala Giroux (2001), é feita através do simples depósito de textos que são instados a se discutir ou de vídeos didáticos

⁴³ superfície sobre a qual se projectam imagens a exemplo da Tela de TV, do computador, etc. de acordo com The Free Dictionary. Disponível em: <http://pt.thefreedictionary.com/ecr%C3%A3>, Acesso em: 12 mai.2011.

descontextualizados da realidade do aluno que fazem a vida e a sociedade profundamente desumanas.

Tem-se, assim, a continuidade ao que Freire (2002) denominou de *educação bancária* ou, no caso da educação do campo, a extensionista, cuja motivação fica do lado daquele que *ensina*, nem sempre incorporada de uma reflexão crítica do que e porque se ensina, deixando o aluno apenas como um receptor passivo. Então, como aprender a questionar o que lhe é ensinado? É o distanciamento cada vez maior de uma educação libertadora, não permitindo o sujeito se possibilitar autônomo.

Para uma EaD com o uso das TIC emancipadora, Giroux (2001) considera necessário uma pedagogia radical, que trabalha com os “excluídos”, sua capacidade da palavra e da ação para que possam subverter as relações de poder opressivo.

Quanto a uma EaD mediada pelas TIC para a educação do campo, o cuidado é que não se seja estático, materializado, ou com uma extensividade mecânica para os jovens camponeses, uma vez que a influência do meio urbano com o uso das TIC vai afetar o campo, naquilo que Paulo Freire (1977, p.57) chama de “modernização mecânica”. Por outro lado, precisa-se viver o paradoxo, a contradição, a ousadia da inclusão e com o risco da invasão cultural, que no limiar do equívoco, a saída está em manter-se lúcido e criativo, e também persistente.

Não obstante, fazer o novo deve ser através da transformação criadora do velho, como preconizado por Freire (1987) e Marx (1959, *apud* MANACORDA, 2007, p.96). Chegar ao conhecimento imediato pode ser através da relação entre este e o conhecimento mediato, como formulado por Lefebvre (1991). Portanto, em uma EaD mediada pelas TIC para o meio rural, deve-se primeiro fazer uma passagem entre as técnicas já existentes, sua história, suas práticas, suas teorias, seus métodos, para que, superando-as, possa se chegar às novas.

Sobre o estudo da técnica, tecnologia e educação, expõe Vieira Pinto (2005), o processo de humanização do homem é diretamente proporcional à maior elaboração da capacidade de trabalhar. Na relação do homem com os artefatos, o grau de domínio sobre a técnica apresenta-se inversamente proporcional ao grau de subordinação que a situação lhe impõe, assim, “a consciência passa a ser crítica quando o homem tem clareza do que deve mudar a realidade” segundo esse autor (Idem: p.6). É quando a técnica passa a ser vista como uma “acumulação qualitativa do trabalho” (Ibidem: p.8) que o homem pode usufruir do seu benefício social. O processo de aquisição do conhecimento por parte do homem que trabalha, na visão de Vieira Pinto (2005), deve ter como ponto de partida a realidade, que conforme

Lefebvre (1991), deve avançar através das mediações dos contraditórios, os pontos nodais encontrados no caminho.

Na educação, a questão posta é que a adoção da técnica, o uso das TIC, geralmente tem sido para transformar o aluno em receptor e não como propulsor de seu processo do conhecimento, tendo como ponto de partida, portanto, uma realidade que não é sua. Isso promove o que Freire (1983) chama de *mutismo e passividade*⁴⁴ no educando, de forma generalizada, pois, o canal, o meio, mesmo que tenha o potencial para a comunicação em ambas as direções: educador – educando, só uma direção é configurada para esta finalidade, a outra, a do educando-educador fica mutilado, limitado que é apenas para a informação.

Essa assimetria comunicativa, com o uso das TIC na educação, faz com que a comunicação seja confundida com as técnicas, com os meios, que fazem parte de um conjunto de máquinas produtoras de bens simbólicos ajustados a seus públicos consumidores, conforme Barbero (2006, p.14), limitando, pois, a escola a ser uma mera “televisão com suas audiências, a igreja com os fiéis ou a imprensa com seus leitores”.

A superação desse modelo redutor de comunicação, unidirecional, para Moraes (2006), deve ocorrer na interação entre os sujeitos da linguagem e da consciência. Estes, deslocando os signos e os significados do eu-tu, emissor e receptor, chega ao movimento dialógico na comunicação, envolvendo o significado. Isto desloca de um emissor-propositor de mensagens fechadas e de um receptor passivo atuando num espaço de recepção, para a dinâmica relacional entre sujeitos, todos co-autores/criadores, agindo num espaço de interação.

A concepção educativa emancipadora considera o trabalho “como princípio pedagógico, entendendo-o como momento educativo da própria liberdade humana”, segundo Nosella (1992, p 8). Nesta concepção, o homem não pode ser subjugado “à máquina”. Precisa de uma escola “desinteressada”, não imediatista - “Escola Unitária” – conforme idealizada por Gramsci (2006), onde deve ser articulada a integração da formação profissional com a humanista, em que a educação deve nascer da realidade em que o aluno vive e não das teorias enciclopédicas.

Segundo Belloni (2003), as TIC, para serem integradas à educação, precisam ser bem estudadas, compreendidas para que o aprendiz as aproprie, para não ser dominado por elas.

O uso das TIC, a exemplo do rádio, da TV e do ciberespaço, deve ser visto como uma dimensão que define novas formas de relações sociais, não podendo ser mais um aparato

⁴⁴ Grifo desta autora.

tecnológico à serviço do extensionismo normativo. Para Freire (2002), isso coisifica o homem, negando-o “como um ser de transformação do mundo”, e negando, também, ao aprendiz, a formação e constituição do conhecimento autêntico e reflexivo. Assim, não servirá estender a técnica, entregá-la, prescrevê-la. E isto não só em relação ao aprendente, mas também em relação ao professor (SANTOS, 2003, p.57).

Este é um assunto complexo, principalmente considerando o desenho dos programas brasileiros atuais de formação docente, que não tem avançado para a compreensão de novas formas de aprender e que coloca o docente em meio às questões como: modo de integrar as TIC como meio e não como fim da aprendizagem; diversificação do uso das tecnologias; autonomia no processo; interação do aluno com as diferentes linguagens; descentralização da relação educativa e implementação de dinâmicas de aprendizagem colaborativa, entre outras.

Sobre a autonomia na EaD mediada pelas TIC, os modelos de EaD existentes, em boa medida, são modelos industriais, fechados. Para Belloni (2003), trazem embutidos aspectos como: passividade, objetivação e massificação do aprendiz e desqualificação e proletarização dos professores. *É a educação metamorfoseada em objeto de consumo*, instrumento hegemônico capitalista, que busca formatar o cidadão ingênuo, necessário à manutenção da situação vigente.

É neste cenário de mudanças, de construção e reconstrução do modo de pensar das sociedades, que as discussões precisam ser ampliadas, aclarando os riscos de alienação das pessoas ao controle social e à ideologia que essas ferramentas induzem. Isto pode produzir novas formas de poder e de marginalização, não concordando, porém, com aqueles que colocam as causas na própria tecnologia, e que, ao mesmo tempo, é essencial para o trabalho de criar novas oportunidades para a educação do campo.

Portanto, é um forte motivo para se estudar possibilidades de uso das TIC na EaD voltada para o campo, que, na presente pesquisa, contempla a Pedagogia da Alternância, modelo de educação já consolidado para esse meio e significativamente adotado no Brasil. Assim, essa pedagogia será abordada no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

4. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância, metodologia praticada na educação do jovem do campo, segundo Gil Bourgeon (*apud* AMARAL, 2002), tem por base o “espaço-temporal” das práticas de formação, proporcionando uma interação constante entre o meio profissional e a escola e vice-versa. O processo de ensino-aprendizagem desenvolve-se seguindo o itinerário: *casa-escola-casa*.

Primeiro, o meio sócio-profissional - o ponto de partida - onde se irá observar/pesquisar/descrever a realidade sócio-profissional; segundo, a escola – a mediação - onde se irá socializar/analisar/refletir/ sistematizar/conceitualizar/interpretar e, o retorno, o meio sócio-profissional – o ponto de chegada - onde se deverá aplicar/experimentar/transformar a realidade sócio-profissional, etapa em que se dá a junção dos saberes teóricos e práticos.

Essa pedagogia, para Moreira (2009), visa à constante interação entre teoria e prática, favorecendo a construção de um conhecimento próximo da vida do campo, considerando a premissa de que o educando só é capaz de possuir uma formação que contribuirá na melhoria das condições de vida de sua comunidade se não distanciar de seu meio familiar.

Orientada por instrumentos pedagógicos próprios, segundo esse autor, ela permite o diálogo permanente do educando com seu contexto, sua história e seu mundo, o que a aproxima da educação libertadora e do pensamento de Paulo Freire, no qual o poder criador do educando relaciona-se por meio da capacidade reflexiva, desvelando a realidade. O fazer, Moreira (2009) compara à educação problematizadora freiriana que insere os educandos como seres no mundo e com o mundo que, desafiados, “captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado. A compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto cada vez mais desalienada” (FREIRE, 1987, p.40).

Esse método aproxima-se, também, da *práxis* marxista quando teoriza a união da educação com a produção material superando a dicotomia “da educação escolar e extra-escolar”, conforme Gadotti (2001, p.57), baseado na alternância de trabalho e educação. Essa integração, Marx considerava como modo para sair da alienação crescente. A ideia básica é conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família.

Através dos instrumentos pedagógicos da interação *escola-meio sócio-profissional*, pressupõe-se um processo dialético, a Dialética da Alternância, em que a tese e a antítese ocorrem entre o meio campesino e a escola, com o jovem refletindo sobre a vida escolar no seu meio sócio-profissional, e sobre o seu meio sócio-profissional na escola. Numa síntese, conjectura-se, é uma contradição libertadora, complementar, diferente de ser antagônica.

O processo educativo de alternância, fundamentado nessa sucessão temporal dos espaços família-escola, deve envolver os seus atores nas atividades de co-produção da formação e construção de novas relações, implementando-se parcerias onde o poder da formação é compartilhado, numa dinâmica de complementaridade das diferenças.

Para mobilizar essas parcerias, existe uma Associação como espaço de expressão e de exercício da prática do poder de formação, avançando para a construção de um projeto de futuro dos alunos e da região. Desse modo, tem-se uma escola que se abre para o mundo exterior, na articulação escola-meio sócio-profissional. É o que se denomina a essência de uma verdadeira Pedagogia da Alternância, uma construção do conhecimento a partir das diferenças fomentadoras de tensões e conflitos que permitem a criação do novo.

Para a UNEFAB (2003), a Alternância vai do concreto ao abstrato, priorizando a experiência do aluno, que valoriza os conhecimentos existentes no meio, a formação desenvolvida a partir da realidade específica de cada jovem e a troca de conhecimentos com os colegas, famílias, monitores e outros atores envolvidos.

Partindo-se do princípio de que a vida também ensina, o espaço sócio-profissional é formativo didático e integra o período letivo escolar. Desse modo, a escola mantém um processo formativo contínuo na descontinuidade de atividades e de espaços e tempos, o que requer uma didática específica e instrumentos metodológicos adequados para articular a integração formativa nos diferentes espaços escola-família e o tempo escola e o tempo sócio-profissional. Esses dispositivos próprios desse modelo vêm sendo criados ao longo da história das escolas que adotam a Alternância, a exemplo do Plano de Estudo com temas geradores escolhidos a partir de um diagnóstico da realidade local, o Caderno da Realidade, o Caderno de Pesquisa, Caderno de Acompanhamento, Estágios, Avaliação do Processo Formativo, Visitas de estudo, Caderno Didático, Visita de Acompanhamento Familiar, entre outros (UNEFAB, 2003).

Sobre a prática, na visão de Silva (s/d), a pedagogia da alternância explora a natureza empírica da aprendizagem, estimulando uma postura ativa e participativa do aluno, integrando conteúdos da realidade de vida dos jovens no processo de formação, articulados a partir do

reconhecimento do papel social da escola. Mas isso não acontece sem contradições, diz o autor. Um exemplo é quando se analisa as práticas educativas, já que centram no monitor a responsabilidade do processo de transmissão do conhecimento. Mas as escolas que adotam essa pedagogia buscam produzir um ensino voltado à formação dos jovens que vivem e trabalham no campo, para uma permanência, bem como a melhoria das suas condições de vida e de trabalho.

Assim, tem-se a seguir, uma visão sobre alguns conceitos e abordagens desta pedagogia.

4.1 Concepções e abordagens

A Formação por Alternância, para Gimonet (2005), é um processo de práticas pedagógicas e aprendizagens em continuidade na descontinuidade das atividades educativas, que permite aprender, não apenas entre as paredes da escola, mas através da vida cotidiana, graças à alternância de espaços educativos entre o meio sócio-profissional e a escola.

Por Alternância, Geay (1999, *apud* RODRIGUES, 2008, p.42) conceitua como um “processo de interface entre a escola e o trabalho, a teoria e a prática”. Interface no processo formativo de uma alternância de integração autêntica entre o mundo da teoria e da prática.

Sobre esse conceito, Rodrigues (2008, p.50), a partir de estudo de diversos autores, traz outras colocações como:

[...] um processo integrativo de lógicas diferentes [...] a arte de vincular movimentos opostos passíveis de serem articuladas pelo sujeito em formação. O que significa que um dos movimentos deve reforçar o outro, e vice-versa [...] noção que supera as dicotomias presentes nas práticas discursivas hegemônicas que colocam de um lado a educação e do outro o trabalho. [...] uma maneira de aprender diferente, que parte do experiencial sem dissociar teoria e prática e outras dicotomias.

A operacionalização desta pedagogia e como vem se afirmando enquanto um movimento educativo inovador é uma questão que Gimonet (2005, p.80) busca responder: Primeiro, considerando que a Pedagogia da Alternância, diferente da corrente da pedagogia tradicional, centrada no programa e no docente e, segundo, diferente da corrente da pedagogia ativa, centrada no aluno. Ela, então, se inscreve na “corrente da pedagogia centrada na realidade⁴⁵”. Inclui e supera as duas outras, tomando uma realidade mais ampla, constituída de toda a complexidade de um tecido de tapeçaria, cujas constituintes heterogêneas estão

⁴⁵ Grifo do autor.

inseparavelmente associados (Idem, p.81), numa situação de formação, envolvendo os elementos:

A pessoa [...] se educando, com suas características próprias, suas capacidades, seu itinerário; O meio de vida escolar: o grupo-classe, as características organizacionais, pedagógicas do estabelecimento, as formas de relacionamento com os docentes; O meio de vida familiar, social, profissional, ecológico. Tudo aquilo constitui a escola da vida, a escola da natureza, a escola da terra e do ar livre.

“Esta grande Escola com seu grande Livro”, diz Gimonet (2005, p.76) que permitiu a ele muitas vezes expressar, cultivar e revelar suas potencialidades com tanta força que todos esses elementos interagiram, confrontaram-se, reforçaram-se e estimularam-se. São fatores que fazem com que a pedagogia da Alternância “caminhe no coração da complexidade”, com a mesma lógica, com um olhar amplo, indo além, vivendo e gerando a complexidade, porque, entre outros fatores: busca responder a finalidades ambiciosas; recusa os isolamentos, as simplificações e os reducionismos; torna-se uma pedagogia da relação, das interfaces, das orlas; tece elos e relações humanas, implicando numa cooperação, numa parceria; permite viver aprendizagem em continuidade (experienciais e científicas), práticas teóricas (profissionais e gerais).

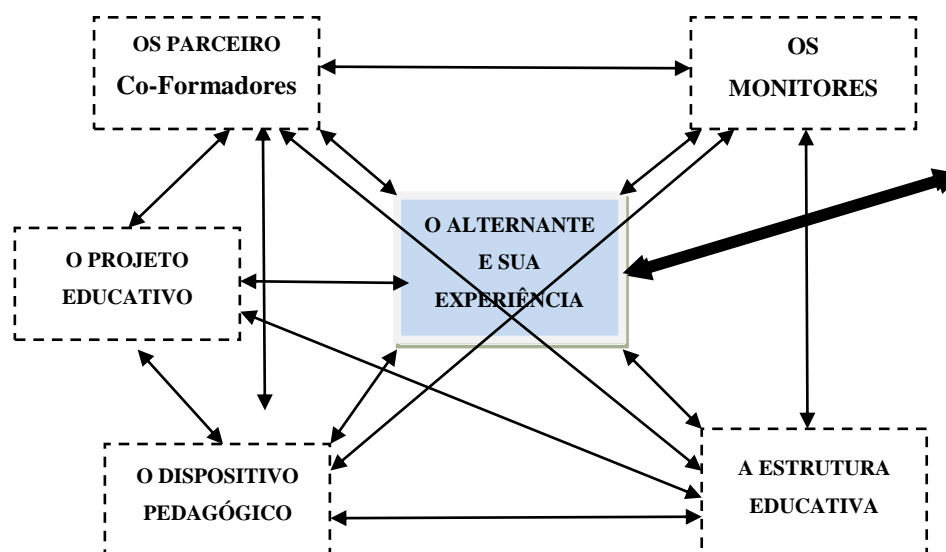
Desse modo, o movimento da alternância que é vivido nas Escolas Familiares vem afirmando a impossibilidade de haver desenvolvimento de uma pessoa fora ou em oposição ao seu meio vivencial, não se limitando à preparação de um diploma, inscrevendo a formação por alternância num contexto de abertura à dimensão de cidadania e de solidariedade.

Então, superando as alternâncias que existem na realidade, vividas no cotidiano, como o dia e a noite, o trabalho e o descanso, entre outros, a permanência de alternância nos paradoxos de rupturas e de relações com suas interfaces, que se vive um processo de desenvolvimento, muitas vezes à revelia. Foge, assim, da visão redutora e de uma formação baseada na “ingestão de doses maciças de saberes disciplinares compartimentados, uns atrás dos outros”, (GIMONET, 2005, p.83).

Na alternância, o princípio postulado é de coisas diferentes, interagindo em continuidade e rupturas, em provisório e incertezas, rompendo com o pensamento linear, da relação binária, da justaposição das coisas, do ser humano objeto, para um ser em busca permanente de autonomia.

Tomado como um sistema, onde se destacam as invariáveis - a alternância, suas interações e a complexidade - um conjunto de elementos que se entrelaçam, chocam-se entre si e interagem, como representado na figura a seguir:

FIGURA 3 – Representação dos Componentes do Conjunto de Elementos da Alternância



Fonte: Gimonet (2005, p.88)

Nesse quadro, Gimonet (2005) ilustra a Pedagogia da Alternância como um sistema aberto à participação de:

- a) Pessoas em formação, os educandos em alternância, o componente maior das Escolas;
- b) O projeto educativo do movimento em geral e de cada Escola em particular, que são as metas, os objetivos perseguidos na ação educativa;
- c) A experiência de cada alternante, o ponto de partida e de chegada da formação, que liga a experiência com o trabalho, com a vida fora da escola;
- d) A rede de parceiros co-formadores, formado pelos pais, mestres tutores, cuja Associação da Escola forma a estrutura de agrupamento, de informação, de expressão e de exercício de suas responsabilidades;
- e) O dispositivo pedagógico constituído pelos instrumentos operacionais da formação alternada (o Plano de Formação, atividades, outros);
- f) A estrutura educativa composta pelo conjunto de condições materiais, organizacionais, psico-afetivas, que garantam um clima facilitador das aprendizagens e da educação, que, segundo o autor, representa o trunfo maior da formação em alternância;

Esse conjunto, para Baptista (2003, p.7), configura-se como uma “geratriz de instâncias de reflexão, de promoção de consciência crítica, numa jornada ampliada, não só de horas ou mesmo de períodos, mas, sobretudo, de todos os sujeitos que nela interagem, em sua vontade de (...) querer e (...) fazer”.

Desse modo, o projeto educativo vincula a educação formal à preparação **para e no** trabalho e a profissionalização com qualificação e profissionalização legal, inserção na agricultura familiar e outras profissões no campo, possibilitando a continuação dos estudos.

Tem-se uma educação tomada como um todo, não se resumindo ao tempo que se passa na escola. A alternância “se estabelece pela ponte que faz com o meio: social, familiar e escolar”, conforme André Duffaure (1993, *apud* ROCHA, 2003, p. 4).

A articulação do tempo-espaço feita nas diferentes situações favorece o processo de formação individual pessoal e de integração da escola com a família à realidade sócio profissional.

Vários estudiosos como Mészáros (2008) e Gramsci (2006) são adeptos do resgate estruturante da educação e da sua relação com o trabalho, no seu potencial criativo e emancipador, cujas práticas concretas das ideias e princípios requerem ações que superam os espaços acadêmicos tradicionais, de modo a romper com a lógica desumanizadora do capital, que atinge às instituições educativas de modo a assegurar a reprodução do sistema dominante.

Mas, uma grave e paralisante situação é quando se adotam “as perspectivas globais da sociedade mercantilizada”, segundo Mészáros (2008, p.44), porque ela internaliza as pressões externas como “inquestionáveis limites às suas aspirações pessoais”. Perspectiva que, continua Mészáros (Idem), torna claro que a educação formal

não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora e radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Esperar da sociedade capitalista uma aprovação ou tolerância que incentive as instituições de educação formal à adoção de tarefa que rompa com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre extraordinário, diz Mészáros (2008, p.45). Assim, no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais, mas, essenciais, ou seja, “devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”.

Se o quadro de referências orientador da sociedade é o capital, como escapar da “prisão” ⁴⁶ do sistema escolar estabelecido, apenas reformando-o? O fracasso levaria, mais cedo ou mais tarde, ao resgate do que existiria antes das reformas. É o que advoga Mészáros (2008, p.46), para quem “romper com a lógica do capital na área de educação equivale [...] a

⁴⁶ Grifo do autor.

substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”.

Argumenta-se, aqui, que a Pedagogia da Alternância traz no seu arcabouço teórico potencialidades para fazer esse resgate, como evidenciam discussões de Cavalcante (2007), Nascimento (2005), Rodrigues (2008) e outras.

Os principais instrumentos pedagógicos de aprendizagem por alternância são:

a) Plano de Estudo (PE)

É um meio didático-pedagógico formado por questões que serve para fazer a ligação do saber ao fazer, levando o aluno a descobrir práticas, experiências etc. utilizadas pelos seus pais, avós, órgãos e comunidades. Na escola, são elaboradas perguntas conjuntamente entre monitores e alunos, montando o questionário que será trabalhado e pesquisado durante uma sessão no meio sócio-profissional. No retorno à escola, as respostas ao questionário serão colocadas em comum e depois é elaborada uma síntese, cujo texto servirá para estudo nas diversas matérias.

Segundo Rocha (2003), o Plano de Estudo contribui com a aquisição de aprendizagem através da observação, discussão e reflexão com os diversos atores do meio sócio-profissional. É um instrumento de expressão oral, escrita e gráfica, através do qual se opera a integração da vida com a escola, criando no aluno hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica. Constitui a base para o diálogo entre o aluno – escola e meio familiar, contribuindo com o jovem para descobrir e a expressar sua realidade.

b) Folha de Observação (F.O)

É um questionário simples, feito por monitores de cada disciplina com a participação dos jovens, e trata da realidade dos mesmos, utilizada para completar e ampliar os temas do Plano de Estudo ou pesquisar algum tema específico daquela disciplina, sendo, depois, colocada no Caderno da Realidade para enriquecê-lo.

d) Serão

É um complemento das matérias dadas. Acontece à noite e, geralmente, é dado por um convidado em função de sua ligação com o tema do Plano de Estudo. Quando não se encontra a pessoa adequada ou que as circunstâncias não o permitem, o monitor responsável do dia se encarregará de trabalhar determinado tema com os jovens.

e) Caderno da Realidade (CR)

Complementar ao Plano de Estudo, o CR é outro instrumento pedagógico que deve ajudar o alternante a tirar a "fotografia" da sua realidade. É o "caderno da vida do aluno", onde o jovem registra e anota todas as suas reflexões, os estudos e aprofundamentos feitos na escola. É a sistematização racional da reflexão e ação provocada pelo Plano de Estudo e pela Folha de Observação, onde ficam ordenadas todas as experiências educativas que acontecem na escola e no meio sócio profissional.

Segundo Rocha (2003), esse dispositivo põe o jovem, sistemática e permanentemente, em atitude de interrogar, descobrir, analisar. Fomenta, assim, o diálogo jovem -família – monitores, uma condição necessária para cumprir com as exigências da formação.

Tem-se o registro da história vivida, o registro da própria prática, o que faz com que esse instrumento seja potencialmente um instrumento de construção do retrato do vivido do alternante, o que o alimenta de condições especiais para o ato de refletir.

A utilização do CR, segundo Rocha (2003), para a sala de aula serve:

- a) Como ponto de integração entre as diversas disciplinas do currículo;
 - b) Para observar questões levantadas na colocação em comum para futuros aprofundamentos dentro de cada disciplina;
 - c) Para comunicar os anseios, sonhos, decepções, desafios do contexto de vida;
 - d) Para a formação das famílias (nos encontros na escola e nas visitas à família);
 - e) Para a produção de material didático: cartilhas (envolvendo o alunado na produção)
- a partir dos seus Cadernos da Realidade como subsídio para a formação das famílias, pois esses trazem relevantes informações refletidas e contextualizadas sobre a realidade dos mesmos, através dos temas geradores trabalhados, sobretudo, aqueles, diretamente ligados à área técnica.

Pode ser usado, também, acresce-se, para ajudar a desencadear um processo de conscientização sobre o desenvolvimento do meio, debatendo e refletindo as sínteses dos Planos de Estudo nos programas de rádio, e outras atividades com uso de outras TIC, com a presença de pais agricultores, alunos e monitores; além da possibilidade de alguns encontros dessa natureza acontecer nas próprias comunidades.

f) Colocação em Comum

Nome dado à atividade em que os alternantes, ao retornar de sua alternância no meio sócio-profissional, compartilha com seus colegas os resultados obtidos do Plano de Estudo e do Caderno de Realidade. É uma atividade de socialização, segundo Rocha (2003), eixo entre

a experiência (a vida) e o saber. Lugar de expressão da diversidade de experiências, possui essencialmente dois momentos, um anterior e outro posterior; tanto como processo de aprendizagem sócio-grupal, como parte de um método: o de sistematização da prática.

Nas Escolas Famílias, a Colocação em Comum (CC) acompanha diretamente e possui um papel importante no Plano de Estudo (PE), mas também nas Assembleias de pais, trabalhos de grupo, reuniões e outros. Além de permitir que se aprenda com o outro e com os outros, faz o intercâmbio social para em seguida tornar-se intrapessoal, obtendo informações de outros contextos sobre o mesmo tema de estudo abordado, permitindo comparar, aprofundar e também ampliar o contexto no qual se analisa.

g) Visitas e Viagens de Estudo

Usadas como complementos da colocação em comum, elas enriquecem a diversidade de experiências. As visitas constituem referenciais comuns para o grupo, prolongando o campo de experiências de cada um. A finalidade é levar o aluno a observar na prática, em ambiente externo, experiências existentes, seja no campo agrícola ou social, para o conhecimento de novas realidades e de novas técnicas, confrontando realidades diferentes da sua e realizando intercâmbios com outras comunidades.

h) Visitas às Famílias

Visam ampliar ou consolidar o compromisso com a Escola. O encontro direto dos monitores, na casa do aluno, com membros da família, é um momento importante para conhecer a realidade cotidiana do aluno sobre vários aspectos.

Esses instrumentos da PA possibilitam ligar o saber ao fazer dentro da realidade social do jovem, despertando na equipe de monitores da escola a importância da organização de um Plano de Formação que respeite a filosofia da escola.

Para Rocha (2003), os alunos interagem e dialogam com esses instrumentos, a partir dos diversos recursos que encontram no seu entorno, sejam eles humanos ou materiais (ex: pessoas, livros, pesquisas, etc.). Assim, eles são favorecidos pela dialogicidade natural proporcionada pelos instrumentos pedagógicos que integram a metodologia de trabalho envolvendo os diversos atores no contexto da formação. A necessidade dos registros das ações e reflexões, na escola, pela especificidade de sua metodologia de trabalho, são muito mais por eles requeridos.

Segundo essa autora, a Pedagogia da Alternância é uma pedagogia do diálogo, resultado das múltiplas interações, diálogo base para edificar e sustentar sua proposta de

educação. É evidente que, assim sendo, os saberes produzidos por essas interações, pelos confrontos de gerações, não podem ficar apenas no empirismo.

No âmbito escolar, o internato, na sua função pedagógica, trabalha o paradoxo “isolamento” - socialização. A tomada de distância da realidade favorece um processo de reflexão e assunção de consciência sobre a mesma. A socialização acontece através da vida, do trabalho e do estudo individual e em grupo, do intercâmbio de experiências da cultura familiar – comunitária - profissional, das criatividade, da responsabilidade nas tarefas diárias tanto na escola quanto no meio sócio-profissional, no exercício de liderança, na comunicabilidade, na socialização de ideias, lazer e no respeito mútuo.

No âmbito familiar, a alternância possibilita a manutenção do vínculo do jovem com sua família, com seus amigos, parentes e com a comunidade. O jovem não perde suas raízes. Ele passa a valorizar aspectos da cultura rural, cultivando a auto-estima e rompendo com os preconceitos existentes em relação ao campo e ao cidadão do campo.

4.1.1 Concepção específica do educador (o monitor)

Begnami (2003) advoga que a escola do campo deve ser diferente, com um educador diferente, uma vez que a realidade do jovem camponês, no contexto da economia global, vê-se diante de novos desafios à sobrevivência e ao desenvolvimento do seu meio como um todo.

Esse educador deve possuir competências diferentes dos educadores clássicos e acadêmicos. Na Pedagogia da Alternância, que tem um processo educativo participativo, com diversos parceiros co-formadores, como família, aluno, profissionais e lideranças das comunidades, possui uma figura específica de educador. Denominado de monitor, esse educador deve coordenar os diversos parceiros na formação contínua e integral do aluno que acontece na descontinuidade das atividades e dos espaços e tempos diversificados. Ele é um dos atores responsáveis para articular os demais e fazer funcionar uma autêntica alternância.

O perfil do monitor que trabalha na escola, segundo Rocha (2003), deve destacar-se pela criticidade, facilidade de se relacionar com as comunidades rurais, com os alunos, conhecer bem a realidade local, ter um linguajar acessível, e facilidade de operar cursos diversos junto aos agricultores, o que torna um fator contributivo por conhecer a Pedagogia da Alternância, assegurando desta forma, uma melhor aplicabilidade da mesma.

Ele deve possuir: capacidade técnica e compromisso político com um projeto de desenvolvimento rural sustentável e com a agricultura familiar; capacidade de liderança, animação, acompanhamento personalizado dos alunos, motivando-os e estimulando-os na sua

formação; capacidade de comunicação que facilite relações entre os diversos ambientes e pessoas que atuam no processo de formação como atores da alternância; preparação pedagógica específica que lhe proporcione conhecimentos da realidade sócio-profissional dos jovens; capacidade de trabalho em equipe, maturidade afetiva, emocional, compromisso com os objetivos da Associação da escola. É, portanto, o catalisador da alternância, pois a sua missão é fazer com que todos os atores (alunos, famílias, lideranças comunitárias, profissionais, instituições) interajam para que a formação aconteça nas escolas. Para que aconteça uma alternância integrativa é preciso haver um trabalho de equipe e equipes trabalhando em tempo integral nas escolas, que devem proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem.

Mas, onde, quando e como nasceu à pedagogia da alternância é o tema a ser apresentado a seguir, num breve apanhado histórico.

4.2 Panorâmica histórica

Segundo Begnami (2003), Gimonet (2005), Moreira (2009), Nosella (1977) e outros, a Pedagogia da Alternância surge fora de estruturas escolares estabelecidas e sem referência de qualquer teoria pedagógica. Seus autores, moradores de uma pequena cidade francesa, chamada Lauzun, sede do Cantão, Departamento Francês de Lot-et-Garone, depois de reflexões e múltiplos entendimentos, iniciada em Sérignac-Péboudout no ano de 1935, imaginaram um conceito de formação que pudessem levar seus filhos a educarem-se, formarem-se e prepararem-se para suas futuras profissões. Então, em novembro de 1937, em Lauzun, nasce oficialmente a primeira Maison Familiale, denominada de “A Casa Familiar de Lauzun”, cujo funcionamento inicial deu-se nas ruínas de um presbitério. Os estudos eram fundamentados na realidade local e a pretensão era a formação integral do jovem do campo, com visão crítica de sua realidade.

Desse modo, como era fundante o entendimento que o ambiente escolar e a vida cotidiana faziam parte de um só processo educativo, optou-se pela não permanência dos jovens todo o tempo na escola, atendendo, também, as necessidades do trabalho dos jovens na lavoura. Daí, depois da criação, nasce a *Pedagogia da Alternância*, coluna basilar e norteadora deste movimento que depois expandiu para todo o mundo. Construída a partir da prática do dia-a-dia, da experimentação, das tentativas-erros, cuja análise e reflexão

possibilitou a elaboração de instrumentos, metodologia e princípios pedagógicos, orientou suas práticas e criações na corrente da Escola Nova na França, (GIMONET, 2005).

Para Nascimento (2005), essa pedagogia que passa a existir como resposta à problemática da educação rural francesa, com o passar dos anos, tem se mostrado uma alternativa propícia para os camponeses com dificuldades em oferecer um ensino formal aos seus filhos.

Nosella (1977, p.18) afirma ter sido uma Escola idealizada “para o meio rural e do meio rural; uma Escola que procurou romper radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico.”

Na origem das primeiras Maisons Familiales Rurales, segundo Chartier (1986), tem-se a influência do movimento “Sillon”, palavra que em Francês significa “Sulco” que nomeou uma experiência iniciada em 1894, segundo Begnami (2003, p.22), a partir do lançamento da revista “Le Sillon”. Esse Movimento buscava:

Preparar os agricultores, através da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo. Foram criados círculos de estudos por todo o país, que lembram a experiência brasileira dos círculos de cultura de Paulo Freire, na década de 1960.

A continuidade do mesmo, conforme Begnami (Idem), dá-se até hoje através da Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR) que, criada em torno de 1920, estava vinculada aos sindicatos de classe e tinha como missão cuidar exclusivamente do processo de formação, da organização e profissionalização dos agricultores visando, entre outras coisas:

[...] melhorar a produção; reconstruir a agricultura e o campo, empoderando os agricultores para o paulatino protagonismo na direção de suas próprias organizações cooperativas, sindicais etc. Acreditava-se que o fortalecimento econômico e cultural das classes camponesas passava pela aquisição de novas tecnologias de produção agrícola e pela mudança de mentalidades.

Outra estratégia da SCIR, continua Begnami (2003, p.23), era investir numa formação adaptada aos jovens rurais. E, numa época complicada no cenário histórico europeu, em que se vivia: o pós Primeira Guerra Mundial, de total destruição da Europa; a efervescência das ideias liberais contra as ideias nacionalistas e das ideias socialistas contra os liberais capitalistas; o pensamento social Cristão “conciliador”, atores envolvidos nesse movimentos, ligados ao pensamento social e às propostas da democracia Cristã, segundo o autor, desencadearam o processo de criação na Maison Familiale Rurale (MFR).

Assim é que, em 1935, começa o processo de criação das “Maison Familiale Rural”, que buscou disponibilizar meios para que os jovens franceses do campo com dificuldade de

dar continuidade aos estudos devido à distância e, também, pela centralização do universo valorativo urbano na realidade das escolas do espaço e da pedagogia praticada.

Portanto, essas instituições nasceram da intenção objetiva de agricultores familiares e não como “um fruto fortuito do acaso, muito menos uma iniciativa de política pública interessada nos problemas que afligem o campo”, afirma Begnami (2003, p. 22).

Nové-Josserand (1987, p. 14-17) destaca como principais autores dessa iniciativa: o Padre Abbé Granereau, o Jornalista Arsène Courvrer e o agricultor Jean Peyrat.

O Padre *Abbé Granereau*, pároco da vila de Sérignac-Péboudou, não conformista, filho de agricultores e apaixonado pela profissão de agricultor, era comprometido politicamente com as causas do desenvolvimento da agricultura e do meio rural. Ele foi formado pelo pensamento social da Igreja Católica inspirado nas encíclicas papais, *Quadragesimo Anno e a Rerum Novarum*, de cunho social, que marcaram o pensamento social Cristão por todo o Século XX e motivaram as ações dos Cristãos para a promoção social. Também sofreu influências das ideias de Marc Sangnier, um dos fundadores do Movimento Sillon. Segundo Nové-Josserand (1987), Granereau desempenhou um papel importante na criação da primeira *Maison Familiale* e, de certa forma, no seu processo de ensino e formação.

O jornalista *Arsène Couvrer*, pai de dois filhos que estudaram nas primeiras *Maison Familiale*, também discípulo de Marc Sangnier e do Movimento Social Católico, um dos responsáveis por um importante Jornal Agrícola da França (*La France Agricole*), se interessou pela experiência da *Maison Familiale* e teve um importante papel nas primeiras etapas da organização dessa instituição. Foi ele quem facilitou os primeiros contatos dos promotores desta iniciativa com o Poder Público em Paris.

Jean Peyrat, Presidente do Sindicato da classe agrícola de Sérignac-Péboudou, era uma liderança preocupada com as questões sociais no campo. Membro da SCIR, ele convenceu-se da necessidade da profissionalização dos agricultores para conduzirem melhor seus empreendimentos. Um fato determinante na sua decisão foi o abandono dos estudos de seu filho Ives, que não se adaptara à escola na cidade, preferindo voltar-se para o trabalho no campo. Com a decepção diante da dificuldade de seu filho continuar seus estudos em ambiente que fosse rural, uma vez que para os agricultores era sempre a mesma coisa: “Ou instruir-se e deixar a terra,... ou, para não deixar a terra, ficar ignorante a vida toda” (NOVÉ-JOSSERAND, 1987, p. 18).

O Padre Abbé Granereau, então, afirma Nové-Josserand (1987) identificou outras situações semelhantes e, numa primeira reunião dos interessados, resolveram em criar uma escola alternativa do campo. O currículo foi idealizado pelos participantes da reunião, ficando decidido que a formação se daria em três aspectos: a formação técnica, a formação geral e a humana e cristã.

- a) A formação técnica com longas aprendizagens práticas e a observações sobre a terra;
- b) A formação geral, necessária para formar a personalidade, permitindo aprender e compreender as técnicas, a história, a matemática e a linguagem para se expressar;
- c) A formação humana e cristã visando preparar os jovens para a vida, para o desenvolvimento profissional e a realização humana, considerando que o sucesso material, por si só, não traz felicidade.

Esse último aspecto chama fortemente para uma das vertentes da pedagogia tradicional, cuja manifestação mais vigorosa é a pedagogia religiosa (cristã-católica) que atribui à educação um caráter de valorização do seu papel enquanto instituição, em que chamando de pedagogia integral, junta três planos ontológicos: o físico – da ordem da natureza; o intelectual – da ordem das ideias; e o religioso – da ordem dos deveres, aliando o âmbito natural ao âmbito sobrenatural, (SAVIANI, 2008).

O programa deveria partir para estabelecer os elementos da pedagogia. E, devido ao currículo insipiente dos agricultores, o Padre Granereau assume a responsabilidade de ser o primeiro monitor para acompanhar os alunos. Iniciou-se a experiência com um grupo de quatro jovens que alternavam uma semana por mês na Casa Paroquial e o restante do mês, em casa.

O modelo então, inicialmente, segundo afirmação de Nosella (1977), não correspondia ao currículo pré-formulado. Os alunos utilizavam o material recebido do curso por correspondência e, a tarefa do Padre resumia-se em auxiliar os jovens a seguir esse material. A formação geral consistia numa reflexão informal entre os jovens e o sacerdote, quando as temáticas eram religiosas, humanas e culturais sobre a vida do campo, os valores do campo, entre outros.

Desse modo, Nascimento (2005) afirma que a origem da Pedagogia da Alternância foi dialogicamente unida à estrutura eclesial o que se caracteriza em muitas escolas até os dias atuais. Mais tarde, contratou-se um técnico em agricultura, e assim o curso permaneceu quase o mesmo até 1942/43, quando se passou a desenhar um currículo próprio, afirma Nosella

(1977). Outra ideia que nasceu junto a esse modelo de educação é o internato, durante o tempo de estudo na escola.

Para Begnami (2003), a história mostra o engajamento social dos jovens alunos no seu meio, participando em atividades sindicais e sócio-religiosas de suas comunidades, buscando melhorias das condições de vida. Segundo Nosella (1977, p.22), outro aspecto característico da *Maison Familiale* é a forte relação da escola com o movimento sindical e depois com a Juventude Agrária Católica (JAC), mostrando como esta experiência nunca foi isolada das forças e ações de desenvolvimento sócio-econômico do meio rural francês.

Segundo Nove-Josserand (1987, p 22 -24), ainda no primeiro momento da experiência, o Movimento, através da sua organização (a Associação), já delineava uma linha de princípios fundamentais e unificadores que Begnami (2003, p.27) resume como: a responsabilidade e a independência dos pais que criam um estatuto jurídico para, eles mesmos, gerenciarem a escola; a pedagogia da alternância como metodologia que liga teorias e práticas, tendo a prática e o meio como lugares de aprendizagem. A alternância deve acompanhar o ritmo agrícola da região; a preocupação com a organização profissional; o desenvolvimento do meio e a formação dos jovens com preparação para o seu futuro, uma formação integral com instrução, educação, formação da personalidade.

É esse curso, com mais de meio século de existência, cujos mesmos objetivos e os mesmos princípios têm sido adaptados e espalhados pelo mundo. Os princípios são: a responsabilidade a cargo das famílias, a pedagogia adaptada às zonas rurais e a formação integral com o apoio e a participação do ambiente rural.

A primeira *Association Maison Familiale de Lausun*, segundo Begnami (2003), foi criada independente das instituições que apoiavam o Movimento e já demarcava a fórmula associativa própria e autônoma que é seguida até hoje como um dos pilares fundamentais que sustenta o sistema educativo por alternância, na expansão pelo mundo.

4.2.1 O processo de expansão e desenvolvimento na França e no mundo

A expansão das escolas, de acordo com Nosella (1977), começa em 1940, quando abriram-se mais três escolas na França. Begnami (2003, p. 28) vai resumir o início da experiência, com uma perspectiva em que a base do processo da construção deu-se “através de uma experimentação mais intuitiva improvisada, buscando construir uma educação genuinamente voltada para o meio rural e do meio rural, de acordo com suas necessidades reais”. O que Nosella (1977, p.18) ratifica afirmando não ter nascido “em bases a um estudo

teórico ou teses pedagógicas e nem a partir de um diagnóstico sociológico”. Mas, segundo este autor, pelos resultados positivos, inicia a expansão na França. Com a denominação de *Maison Familiale Rurale* (MFR), em 1942 já havia 17 escolas, com mais de 500 jovens, processo que sofrerá as revezes da ocupação alemã, surgindo uma série de conflitos em relação à unidade da proposta. É, então, que se cria, neste mesmo ano de 1942, a União Nacional das Maisons Familiares Rurales e o Centro de Formação de Monitores, pontos considerados muito favoráveis às escolas.

Uma crise interna é deflagrada na União Nacional, a partir de conflitos entre pais, líderes formados pelo sindicalismo e pela ação católica e o Padre Granereau. Entre esses conflitos, Nosella (1977, p.24) realça o viés extremado que o Padre fundador queria imprimir na escola, que não deveria ter abertura para a cidade ou outras formas de educação, além de ser totalmente fechada perfazendo o sistema escolar do primário até a Universidade rural. Fato rejeitado pelos agricultores considerando que não era possível que todos os jovens permanecessem no campo e “não seria normal fechar um meio humano do resto do País”.

Com esse aspecto, Nosella (1977, p.24) chama a atenção para a existência de uma tendência ainda presente, mesmo na América Latina, de se criar uma “reserva indígena” ou de “Redução jesuítica agrícola”, com a “tentação” de realizar uma obra em si, decorrente de uma visão separatista cujo fundamento é: “já que o sistema é mau, é preciso realizar uma “ilha” de bem fora do sistema”⁴⁷.

Com o afastamento do Padre Granereau, nova etapa marca a história das MFR: ocorre à saída do modelo de pura intuição e improvisação que ele tinha imprimido para uma sistematização. Utilizando-se noções de outros modelos pedagógicos existentes, passa-se a construir um quadro técnico e teórico da Pedagogia da Alternância.

Mas só após a guerra, em 1945, com a revitalização da União Nacional, que se intensifica uma ação pela unificação e construção de identidade atualizada e revitalizada a partir das suas origens. O período mais fecundo das MFR, diz Nosella (1977), dá-se no período compreendido entre 1945 e 1960, com três acontecimentos representativos: a revitalização institucional da União Nacional das *Maisons*; a sistematização pedagógica com aumento gradativo de sua literatura, e a grande expansão que faz pular de 30 para 500 escolas.

Quanto aos aspectos legais, segundo Begnami (2003, p. 28), o “reconhecimento do direito de educar de forma diferente” só vai acontecer após os anos de 1960, quando uma série

⁴⁷ Grifos do autor.

de Leis Nacionais incluirá definitivamente a Pedagogia da Alternância como um sistema de ensino, reconhecendo as MFR como escolas que podem, além de profissionalizar, também escolarizar seus alunos, num projeto pedagógico orgânico que integra ensino geral e humanístico com educação profissional.

Grande parte da sistematização das experiências de alternância nas MFR, segundo Begnami (2003, p.29), deve-se ao agricultor pedagogo, André Duffaure, “vindo a corroborar para a construção de uma verdadeira Pedagogia da Alternância”.

Em 1946 foi introduzido o Plano de Estudo como metodologia de pesquisa da realidade, seguido pelo Caderno da Realidade.

Os instrumentos pedagógicos e a alternância fundamentaram-se nas correntes pedagógicas ativas de autores com Dewey, Freinet, entre outros teóricos da chamada Escola Nova.

Assim é que Begnami (2003, p. 29) traça suas observações, para quem o reconhecimento da alternância pelas instituições educacionais e governamentais e o processo da legalização como um direito de existir de forma diferenciada, adequado a uma realidade específica na França,

[...] foi fruto de um longo caminho, cheio de contradições com lutas intermináveis por parte da organização do movimento das MFRs. Essas conquistas trazem em si uma série de contradições que põem em cheque a continuidade e o futuro das MFRs. Há o perigo da “generalização”, a exemplo do modismo e, conseqüentemente, da perda da identidade da experiência original. Isto não ocorre indiscriminadamente pela coesão político-pedagógica e institucional do Movimento.

Outra observação desse autor é que as Leis mais explícitas de reconhecimento legal da alternância nascem após a pressão dos jovens diante da dificuldade de emprego e ao sistema educacional tradicional desconexo da realidade, principalmente, do mundo do trabalho.

Nosella (1977, p.26) destacou a formação de monitores. No início, tinha-se uma formação exclusivamente pedagógica com duração de três sessões de duas semanas cada. O conteúdo era voltado para o modo de lidar com os alunos, como preparar um curso, como consultar um livro, entre outros temas. Mas, o avanço do nível de escolarização, na França, trazia como consequência o avanço das exigências do governo e dos agricultores para a formação dos docentes das MFR.

Atualmente, continua Nosella (Idem, p.27), o curso para monitores estrutura-se da seguinte forma: “pré-formação envolvendo cultura geral (matemática-linguagem, ciências sociais, outras, com duração de um ano; formação técnico-agrícola, com duração de um ano; formação Pedagógica, também com duração de um ano.”

Assim, a expansão das escolas, segundo Nosella (1977), “permaneceu sempre fiel ao princípio fundamental da alternância: estudo-profissão”.

Para Rodrigues (2008, p.32), a expansão internacional a partir de 1960, principalmente na Europa, não seguiu uma direção única nem foi um crescimento natural.

Dentro do processo de expansão da alternância ocorreram erros ao se pensar em modelos únicos e ideais e, em decorrência, a tentativa de transformá-los em receituários. Desse modo, a difusão de modelos tidos como ideais implantados numa simples lógica de transferência dos seus dispositivos, e a reapropriação crítica foram gradativamente compondo um cenário múltiplo de práticas educativas em alternância pelo mundo ainda pouco conhecido na literatura pedagógica brasileira.

Segundo esse autor, a Fundação *Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation* (UNMFREO) foi precursora na exportação do modelo de alternância francês, organização que supervisiona a criação e expansão dessas escolas no Brasil, país que, atualmente, depois da França, ocupa o 2º lugar entre as 43 nações que adotam como referência o modelo de alternância inspirado nas MFRs.

Também, a Associação Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural (AIMFR), sediada em Paris-França, vem, desde a sua fundação, incentivando a criação de Associações e de redes dessas escolas que adotam a alternância em todos os continentes.

Desse modo, a organização e a metodologia das MFRs foram sendo formadas de modo empírico, numa estrutura de formação de responsabilidade dos pais, das pessoas e das forças sociais locais, cuja a relação com as organizações sociais, a igreja e o poder público sempre se deu na forma de parceria, resguardando a autonomia de gestão e dos princípios político-pedagógico da alternância.

O processo de expansão da Pedagogia da Alternância no mundo, Begnami (2003, p 32) advoga ter seguido, primeiro, na direção da Itália, depois, Espanha e Portugal e, fora do continente europeu, ela chega à África, América Latina, que terá no Brasil a primeira experiência.

O nome francês *Maison Familiale Rurale* (MFR), na Espanha e na Itália é denominado Escola Família Agrícola (EFA). No Brasil, com as diversas iniciativas temos as EFAs e as Casas Familiares Rurais (CFRs), as mais conhecidas que juntas formam o sistema dos Centros de Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

São hoje em torno de mil escolas, presentes nos cinco continentes, organizadas em associações locais, regionais e nacionais. Cada país tem suas associações regionais e uma União Nacional. A nível internacional, se agrupam na Associação Internacional dos Movimentos de Formação Familiar Rural (AIMFR). Além desta, em 1975 foi criada a

Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação por Alternância – AIMFA.

Sobre o modelo italiano que inspirou essa experiência no Brasil, Nosella (1977, p. 29-30) afirma que, diferentemente da França (que teve no apoio da igreja um dos seus sustentáculos) ele nasceu pela ação dos políticos, num contexto sócio-econômico-político de pós-guerra, em que os camponeses buscavam solução para, entre outras questões, a participação da classe operária na vida política. Mas, as ações eram apoiadas no poder patronal, o que motivou o mundo agrícola a se revoltar e buscar o caminho da formação e cooperação para resolver suas questões.

Ao conhecer a experiência das MFRs, da França, o modelo de Alternância é adotado e se expandiu pela Itália, adaptando dessa forma a outra realidade. O autor chama a atenção para o fato de que, diferentemente da motivação da Igreja na experiência francesa, a experiência italiana teve motivação política.

Foi essa experiência italiana que chegou ao Brasil, a partir de 1969, no sul do Estado do Espírito Santo, não por motivações políticas, mas com a contribuição da Igreja Católica.

4.3 A Pedagogia da Alternância no Brasil e o movimento CEFFAs

Na linha histórica, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) surgem no Brasil a partir de 1969, com o Padre Humberto Pietogrande, da Companhia de Jesus (jesuítas), que percebeu a necessidade da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo, local da missão dos jesuítas, devido ao enorme êxodo rural e à mão-de-obra não qualificada da maioria dos migrantes alemães e italianos desta região. Funda-se o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), com inspiração no modelo italiano que se denominava de Escolas Famílias Agrícolas. O Espírito Santo foi o berço das primeiras experiências concretas da Pedagogia da Alternância.

O surgimento do MEPES no Brasil, em 1969, para Rodrigues (2008), é o marco inicial de uma experiência pedagógica que se apresenta como alternativa ao processo educacional implantado no meio rural brasileiro, mas alguns pontos se fazem necessários para a reflexão. Assim como na França, com Abbé Greneareu, o surgimento em território brasileiro é marcado pela presença da Igreja, especificamente, com a missão jesuítica no Espírito Santo, bem como em toda a região Nordeste. Estes dados de dialogia entre EFAs e Igreja não param por aí. Em quase todas as EFAs do Brasil, as origens remontam à participação de membros da Igreja no processo de implantação da proposta educacional, o que caracteriza uma vontade política por

parte do clero e nem tanto por parte dos agricultores. Desde seu início em território francês, essa relação entre EFAs e Igreja causou enormes conflitos e concepções que se divergiam entre os atores políticos do processo.

Autores como Rodrigues (2008), entre outros, tratam da expansão dessa pedagogia no Brasil, das razões dessa tendência de crescimento, com as várias denominações e orientações, que vêm ganhando complexidade nos últimos 20 anos, – sobretudo os CEFFAs, sigla que denomina a maioria das instituições educativas e/ou formativas em alternância no Brasil.

Segundo o autor, esse crescimento faz parte de “uma política de expansão coordenada pelos grandes centros mundiais de poder político-econômico”. Essa pedagogia tem estado no centro das discussões da educação do/no campo. O que para Queiroz (1997, *apud* RODRIGUES, 2008, p.33) não tem um papel neutro na lógica do capital para o campo, considerando-se que:

[...] no sistema do pequeno agronegócio da produção familiar, a organização de uma cadeia produtiva multinacional inscreve-se numa lógica política estratégica do capitalismo, principalmente de países vistos pela Europa e Estados Unidos como estratégicos na produção de alimentos como: o Brasil, a Argentina e vários outros países das Américas. Assim, por detrás da criação de um CEFFA, no Espírito Santo, em Rondônia, em El Salvador ou na Tunísia, há uma lógica maior que ultrapassa os interesses locais e o simples acaso (RODRIGUES, 2008, p.33).

As “políticas neoliberais, a globalização e a internacionalização da economia, e a formação dos blocos econômicos”, continua Rodrigues (*Idem*, p.34), criaram novos fundos, novos organismos para geri-los, para suportarem as novas relações de cooperação e ajuda ao desenvolvimento, fatores que contribuíram para diversificação de formas de ação cooperativa e filantrópica, além da multinacionalização das ações dos organismos de cooperação internacional.

Para Rodrigues (2008, p. 34), os modelos tradicionais de “ajuda” foram substituídos por novos, “mais poderosos, mais exigentes e também mais agressivos na oferta de benefícios”.

Com a filantropia transmutada em cooperação e parceria, os organismos trazem suas “fórmulas para o desenvolvimento local, a exemplo de consciência ecológica, democracia participativa, entre outras”. Os discursos muitas vezes “são articulados aos valores cristãos, como fortalecimento da família, da comunidade, das associações e de instituições cooperativas do tipo rede – com grande apoio ao fortalecimento econômico da instituição”,

premiando com mais ajuda os casos de sucesso, e punindo com a negativa de ajudas as práticas *errantes*⁴⁸, segundo o autor (Idem, p. 35).

Enquanto na Europa, principalmente na França, diz o autor, o avanço e a consolidação do ensino em alternância envolvem a classe política, universidades, o sistema de ensino oficial e o estabelecimento de instrumentos legislativos para o ensino em alternância para todos os países da União Europeia, a trajetória brasileira vem seguindo outra direção.

São tímidas as iniciativas dos organismos políticos, sejam eles municipal, estadual ou federal. Também, das estruturas públicas de ensino. Mas, embora exista uma pequena valorização da alternância como modalidade de ensino alternativo, a produção bibliográfica vem crescendo, progressivamente, indicando o aumento do envolvimento das universidades e das instituições de ensino superior nos estudos sobre a alternância no Brasil.

As primeiras experiências foram resultados do trabalho comunitário do MEPES, que culminou, em 1969, com a criação de três escolas no sul do estado do Espírito Santo: Escolas Famílias Rurais de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Olivânia, esta última no município de Anchieta, segundo Teixeira *et al* (2008). A consolidação neste estado dá-se, principalmente, a partir dos anos 80, quando, também, expandiu-se para outras regiões do país (UNEFAB, 2003).

Teixeira *at al* (2008) chama a atenção para a importância que é dada à articulação entre momentos de atividade no meio sócio-profissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos.

Atualmente, no Brasil, existem em torno de 243 CEFFAs, conforme UNEFAB (2003), em 22 estados brasileiros, a exceção de Alagoas e Paraíba, ultrapassando o total de 200 estabelecimentos em funcionamento, atendendo cerca de 15.000 alunos, 100.000 agricultores, mais de 850 monitores.

Nos diversos estudos realizados sobre essa experiência no Brasil, o primeiro registro é o de Paulo Nosella (1977) que colaborou, já em 1971, nesta iniciativa educacional voltada para o campo, quando atuava no Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).

O autor se interessou pela proposta do MEPES de Escola Família Agrícola, na busca de solução de alguns problemas concretos da educação do campo, como o fracasso do ensino rural, e também as consequências da própria ruptura do homem contemporâneo com a terra,

⁴⁸

Grifo do autor.

sua fonte essencial, que, pressionado pela conjuntura de interesses econômicos imediatistas, a abandona.

Na pesquisa, ele visava avaliar a experiência das Escolas da Família Agrícola no Estado do Espírito Santo, considerando os indicativos do marco teórico dessa experiência que nem sempre correspondia às expectativas da prática. Ao final, disponibilizou um instrumento de conhecimento crítico sobre essa experiência do MEPES; pioneira no Brasil, àquela época. Isto fez emergir outras temáticas, como: invasão cultural; o impasse da expansão; dificuldades com aceitação e de compatibilização com o currículo oficial de alguns instrumentos pedagógicos centrais à Pedagogia da Alternância; fuga dos técnicos do projeto; o problema financeiro; entre outros.

No percurso de seu trabalho, ele afirma que esse tipo de educação não está isenta das contradições internas e externas que emergem nas suas práticas pedagógicas, principalmente quanto aos objetivos de mudanças sociais nela propostos. Pois, apesar de contrapor ao sistema tradicional enquanto uma alternativa estrutural e metodológica, é uma experiência ambígua, por ser um modelo nascido no campo, mas não no campo. Além disso, o contexto sócio-econômico das forças dominantes, que não se interessam em dar voz ao homem do campo, pressiona a experiência a seguir um dos caminhos: morrer ou renunciar, em parte, a originalidade da proposta inspiradora.

O autor aponta diversos problemas detectados no seu estudo. Entre eles Teixeira *at al* (2008) destaca três, pela recorrência em outros trabalhos de pesquisa na área: problema da estrutura e da manutenção das instituições; o problema da participação das famílias como partícipes do processo pedagógico; e o que o autor chama de o dilema metodológico da escolha entre currículo oficial e plano de estudo.

Após Nosella (1977), existem muitos hiatos nos estudos acadêmicos sobre a Pedagogia da Alternância para a educação do campo, com temas “envolvidos na consolidação como proposta educacional”, (CAVALCANTE, 2007, p.18).

Um levantamento das dissertações de mestrado e teses de doutorado brasileiras, sobre Pedagogia da Alternância defendidas entre 1969 e 2006, realizado por Teixeira *et al* (2008), esboçou uma aproximação ao “estado da arte” nesse campo de investigação.

Dentre as dissertações, 17 delas resultaram de um Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, promovido pela Universidade Nova de Lisboa em parceria com a Universidade François Rabelais, de Tours, e a UNEFAB, programa ainda não reconhecido pela CAPES, segundo os autores.

Dessa maneira, as análises do artigo consideraram 46 trabalhos, sendo sete teses e 39 dissertações, todas defendidas em programas de pós-graduação brasileiros, cujas temáticas de estudo mais recorrentes, e os consensos e limites do trabalho são apresentados a seguir.

As linhas temáticas foram denominadas de:

- 1ª) Pedagogia da Alternância e Educação do Campo;
- 2ª) Pedagogia da Alternância e desenvolvimento;
- 3ª) Processo de implantação de CEFFAs no Brasil;
- 4ª) Relações entre CEFFAs e famílias;
- 5ª) Outras linhas temáticas.

Na primeira linha - Pedagogia da Alternância e Educação do Campo - a ênfase voltou-se para 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.

Entre os achados nos trabalhos dessa linha, têm-se:

- a) prática pedagógica com viés tecnicista, mas, com potencial para se fazer um trabalho educativo em que os jovens tornem-se sujeitos de sua história.
- b) problemas no processo de implantação da Pedagogia da Alternância;
- c) risco de cooptação pelas práticas dominantes da educação oficial e por seus vícios, mas com potencial para ser uma alternativa diferenciada, resistente e criadora.

Em vários trabalhos dessa linha, em geral, os autores se preocupam em descrever e analisar o histórico do surgimento da Pedagogia da Alternância no Brasil e a criação dos CEFFAs.

Alguns deles focalizam a questão da aprendizagem a partir da aplicação dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, de como a educação oferecida pelos CEFFAs produz “o interesse e a valorização da educação e do espaço rural”, ou a questão de como o currículo diferenciado das Escolas Famílias Agrícolas se insere na relação o impacto da formação de nível superior para trabalhadores rurais.

Os autores concluem que, nesta temática, o que há de comum nos trabalhos, e o que os caracteriza como pertencentes ao mesmo grupo, é que identificam a Pedagogia da Alternância como uma proposta bastante adequada para a educação do campo. Ainda que, para tanto, seja necessário que ela seja adotada em toda sua significação filosófica e metodológica.

Uma observação levantada é que a maioria das dissertações segue a estrutura do trabalho de Paolo Nosella, sugerindo ser a primeira dissertação de mestrado sobre Pedagogia

da Alternância localizada no Brasil que se instituiu como uma referência para os estudiosos do tema.

Ressaltaram também que boa parte das produções pode ser caracterizada como trabalhos descritivos e/ou contemplativos, sem discutir com maior aprofundamento os pressupostos teórico- metodológicos que dão sustentação à Pedagogia da Alternância e aos seus instrumentos pedagógicos.

Na segunda linha temática - Pedagogia da Alternância e desenvolvimento - os trabalhos discutem possíveis relações entre a Pedagogia da Alternância e o desenvolvimento do meio.

Na terceira linha temática - processo de implantação de CEFFAs no Brasil - os autores identificaram dois focos: um priorizando o estudo de caso e outro, a análise do processo de implantação da Pedagogia da Alternância no ensino público paulista, particularmente na formação de técnicos agropecuários pelos Centros Estaduais de Educação. Entre os problemas apontados, têm-se as dificuldades encontradas para a implantação da Pedagogia da Alternância, principalmente pelo pouco conhecimento dos seus pressupostos. Na avaliação do processo, consideraram a proposta educacional inovadora, promotora da educação integral e tecnológica dos agricultores familiares e do desenvolvimento socioeconômico da agricultura familiar.

Também ressaltaram possibilidades e limites das parcerias entre o poder público e as organizações da sociedade civil e o papel ideológico da Educação, com contradições no processo de implantação da Pedagogia da Alternância, principalmente no que se refere às parcerias mencionadas, cujo risco é ter um encaminhamento mais próximo de uma estratégia política de repasse à sociedade civil de funções que deveriam ser executadas pelo Estado, do que de ampliação do espaço de participação da sociedade nas decisões sobre políticas públicas. Também foram destacadas: a fragilidade ou inexistência das associações locais; e a mediação das organizações representativas ser restrita ao aspecto metodológico dessa proposta educativa.

Sobre os aspectos motivacionais para a implantação das escolas, aparecem, em geral, como resposta às dificuldades enfrentadas pela agricultura familiar no estado e em razão da desmotivação dos jovens camponeses em relação ao ensino urbano e a busca de nova forma de educação do campo que considera o sujeito, o espaço e a relação entre educação e desenvolvimento sustentável.

A quarta linha temática - relações entre CEFFAs e famílias - agrupou trabalhos cujo ponto comum foi à análise da dinâmica da interação entre famílias e CEFFAs, de como constitui-se como elemento fundamental do processo educativo em alternância. Ratificaram-se aspectos já apontados por Nosella (1977) sobre problemas na dinâmica da interação CEFFA/família, em que a maioria das famílias somente vai à escola nas datas das assembleias, nos encontros de formação ou quando é solicitada. Também, ausência de uma inserção sistemática de monitores no acompanhamento dos jovens no meio familiar; na integração das famílias na condução do projeto pedagógico no meio escolar; famílias e monitores sem uma compreensão adequada dos instrumentos da Pedagogia da Alternância; crescente influência dos monitores e dos órgãos ligados à administração e manutenção da escola com conseqüente redução na capacidade de gestão política das famílias.

Evidenciaram-se, também, casos de divergências entre as concepções de participação dos atores que atuam no processo educativo da EFA em questão. Especificamente no que diz respeito à participação dos pais, que oscila entre passividade e atividade. Em geral, a participação dos diversos atores resume-se à frequência a reuniões, assembleias e alguma outra forma de colaboração na instituição. Quando deveria ser um processo de conquista, de autonomização dos sujeitos, sem imposição ou tutela.

Mais muitos dos estudos, segundo Teixeira *et al* (2008, p.236), são unânimes em considerar a Pedagogia da Alternância uma proposta inovadora, que pode propiciar ao educando utilizar-se do seu cotidiano, das suas experiências, das suas leituras de mundo, como subsídios significativos para a aquisição do código escrito da língua e do letramento, “viver as relações do saber escolar e do trabalho produtivo de seus familiares”, fomentar a parceria entre a família e a escola para fortalecimento da cultura da terra.

No geral, diz os autores, as pesquisas evidenciaram carência de estudos mais aprofundados sobre a dinâmica da relação família-CEFFA, sobre os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância e sobre as relações entre os CEFFAs e o Estado. Amplia-se esse estudo, apresentando, a seguir, algumas pesquisas.

A primeira, refere-se à dissertação de Araújo (2005), realizada na própria Escola Família Agrícola de Angical (EFAA), objeto de estudo empírico do presente trabalho. O objetivo foi compreender “em que medida essa escola, orientada pelos princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância, constitui uma escola viável para fortalecer a agricultura familiar?” O que a diferencia enquanto uma política de educação *do e no campo*?⁴⁹

⁴⁹

Grifos da autora.

Concluiu-se, pelo percentual de permanência e ao acesso à terra dos egressos, que a EFAA “é uma alternativa de educação escolar viável para o fortalecimento da agricultura familiar e, como tal, apresenta um diferencial para a política de educação do campo”. O desafio maior é a auto-sustentabilidade financeira da escola que depende, praticamente, dos recursos externos vindos dos “amigos do Pe. Geraldo”. O risco é acontecer como outras EFAs da Bahia que fecharam suas portas pela falta de recursos, um dos desafios atuais ao desenvolvimento da Pedagogia da Alternância no Brasil.

Cavalcante (2007) estuda a relação educação e ambiente rural na Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE/BA). Alguns dos achados nessa pesquisa foram: a escola tem sido bem sucedida quanto à contribuição para a qualidade ambiental da região, através da compreensão de seus alunos, exercendo um papel educativo, lento, mas vem acontecendo. A formação para o trabalho tem alcançado certo equilíbrio, diferente da formação política que necessita melhorar a sua função social enquanto instituição escolar e sua função social enquanto “organização comunitária”. Outros problemas evidenciados foram: de planejamento; de organização de prioridades; de administração de suas demandas; de desequilíbrio de suas funções pedagógicas, com atitudes mais espontaneístas no trabalho e no resultado dos mesmos; a formação de monitores que em cursos convencionais, não sensíveis ao contexto da EFA, não contempla suas especificidades; relações conflituosas com o poder público; a incerteza de futuro pela falta de autonomia financeira, não só na EFASA, como em outras EFAs da Bahia, existindo algumas que foram municipalizadas com perda de autonomia

Sobre o percurso formativo dos monitores das EFAs do Brasil, Begnami (2003) realizou uma pesquisa qualitativa, considerando como área de investigação a formação de adulto, nas perspectivas de autoformação, formação reflexiva e formação por alternância. O trajeto da análise voltou-se para os processos de formação experiencial e formal para o exercício nos percursos profissionais de cinco monitores com larga vivência em EFAs e que passaram pela formação pedagógica inicial, específica dessas escolas, ponto de partida, que o autor considera insuficiente, uma vez que não avança como fator de aprendizagem, construção crítica de saberes e transformação consciente da pessoa em si.

Begnami (2003) considera a EFA um projeto alternativo relevante para o meio rural brasileiro, mas a capacitação e formação dos seus educadores se tornam um problema crucial, pois não existe o profissional ideal, pronto para atuar e colocar em marcha um processo educativo em alternância, totalmente diferenciado do habitual nas escolas convencionais. Estudar e compreender os processos formativos dos monitores, através de uma pesquisa, o

autor considerou algo imprescindível para assegurar a identidade e futuro de uma Pedagogia da Alternância brasileira. O empreendimento nesta pesquisa representa uma contribuição à História da Educação Rural Brasileira que, a despeito da quase ausência de políticas apropriadas ao setor, às organizações sociais populares, por meio de muitos esforços têm algo a contribuir como é o caso do Movimento das Escolas de Alternância.

A UNEFAB (2008) também considera o programa dos CEFFAs como uma das alternativas viáveis de educação do campo, mas aponta os seguintes desafios que ameaçam sua identidade e o futuro: manutenção financeira dos Centros; reconhecimento da Pedagogia da Alternância por parte dos órgãos competentes; formação inicial e continuada específica para os monitores; capacitação das famílias e dos dirigentes das associações; instalações adequadas para a vivência em grupo; equipamentos e materiais didático-pedagógicos apropriados ao campo; acompanhamento técnico-pedagógico das escolas; crédito para implementação dos projetos profissionais dos jovens.

Rocha (2003) pesquisou a contribuição do Caderno da Realidade (CR), um dos primeiros instrumentos criados na Pedagogia da Alternância, para a Formação Integral dos CEFFAs.

Algumas conclusões da sua pesquisa são: pouco interessante para o aluno e para o monitor; pouco reflete a realidade; a realidade prevalência do masculino na relação de gênero; uniformidade na organização do CR. A criatividade, gosto, prazer que deveriam ser mais bem evidenciados nessa relação do aluno com o seu caderno de realidade, é pouco visível. Há ainda a falta de uma introdução (um início) na qual o aluno se auto – apresente.

Segundo a autora, “é um instrumento, que parece querer dizer muito, mas que na verdade, diz pouco”, considerando a formação integral que é muito abrangente, e que não deve ser trabalhada de forma fragmentada, o que fragiliza a dimensão integral da pessoa do CEFFA. Também se trabalha poucos Planos de Estudo ao longo do ano, em número de três a quatro sem uma devida progressão, esta, vista como fio condutor onde as coisas são encadeadas seguindo uma lógica coerente e necessária a uma formação consistente.

Silva (2006) coloca que a Pedagogia da Alternância diz tanto sobre as suas possibilidades quanto as suas limitações de ser emancipadora, podendo ser reduzida ao (quase) nada, paralisada na forma em que a educação emancipadora não se concretiza.

As limitações, para esse autor, estão no processo educativo na aplicação prática quando insurgem as contradições, que podem ser superadas e seguir no caminho da totalidade de uma educação emancipadora, ou então, estagnar aprisionada ainda em um modelo de que o poder

dominante quer passar, no formato limitado do treinamento extensionista, voltado para as habilidades do trabalho na “roça”. Ressalta, porém, o autor, que isso não significa que, por um lado, ficará totalmente limitada, e/ou por outro, chegará à totalidade.

Sobre os princípios de valorização da cultura comunitária, em pesquisa realizada para a Universidade de Amsterdã (UvA), na Holanda, que trata das contribuições e implicações da EFA na vida do homem brasileiro do campo, Guedes (2007) considera que a EFA contribui para que seus alunos desenvolvam capacidades relacionadas à participação social. Fato que é feito com o uso dos instrumentos de ensino da pedagogia da alternância que sensibiliza os alunos a viver coletivamente, com reflexo direto nas suas estratégias de meio de vida, de participação em grupos formais e informais, com consequente desenvolvimento das capacidades de liderança de grupos.

Rodrigues (2008) analisa as práticas discursivas, feitas no ensino em alternância que produzem subjetividades, buscando conhecer qual a emergência do sujeito na/da produção discursiva, a não dissociação entre teoria e prática, que na diferenciação de culturas e de sujeitos produza alteridade. Dentre as constatações, têm-se: deficiência no contato e na interlocução com outras experiências de ensino em alternância, nos âmbitos local, nacional e, principalmente, internacional; decorrentes práticas pedagógicas dos monitores/educadores fortemente influenciadas por um único pólo de pensamento, ou autor, ou pelo senso comum pedagógico; consequente existência de um campo de empiria e muitas interrogações sobre os seus pressupostos, os fundamentos e as práticas pedagógicas em alternância, além da metodologia e diversidades de práticas pedagógicas dos monitores-educadores, apontando haver uma prática discursiva em alternância a investigar.

Esse autor relata que uma influência indireta dos princípios da pedagogia de Paulo Freire foi integrando, pouco a pouco, aos objetivos e abordagem sociopedagógica em Alternância das CEFFAs. Entre as semelhanças, ele destaca:

- a) a relação interativa entre a teoria e a prática;
- b) a realidade vivencial abordada como ponto de partida e de chegada da prática pedagógica;
- c) a problematização permanente da experiência em seu contexto;
- d) as relações pessoais de proximidade com base, numa pedagogia fundada sobre o diálogo; o desenvolvimento da consciência crítica nos indivíduos; e
- e) a liberdade, a igualdade e a dinâmica transformadora da educação como fundamento de uma sociedade democrática.

No Brasil, isso mostra que há uma aceitação do pensamento freiriano nas CEFFAs, que também “se erigiu fora da academia ou do sistema oficial de ensino e ligado aos movimentos sociais”. Assim, tanto a pedagogia freiriana quanto a pedagogia da alternância voltam-se para a formação integral do homem: responsável e transformador do seu meio;

- ambas se nutrem da utopia, da ética cristã, do engajamento político e da crença de que fora da realidade não se aprende;

- o aprender está ligado ao experiencial: aprende-se no fazer, e o pensar e o agir não são separados;

- ambas são pedagogias da mudança e se fundam na vivência da ética do compromisso, muito além do devotamento ideológico;

- parte do contexto existencial do aluno, dos seus conhecimentos adquiridos, dos seus saberes vivenciais;

- enfatiza a curiosidade, a indagação e a investigação num processo dialógico, respeitando a capacidade do outro;

- faz do coletivo o lócus do aprender em ação;

- no movimento, a educação é processo permanente de construção cultural e de desenvolvimento comunitário;

- os dois tempos da alternância unem-se num só, pois não se aprende primeiro para depois praticar.

Essa visão da Pedagogia da Alternância, diz Rodrigues (2008, p. 72), “ não se fortaleceu por acaso. Ela ganha em Freire todo o seu significado emancipador”.

Mas, merece ter cuidado a importação de modelos únicos e universais, fato que Nosella (1977) já chamava atenção no seu estudo.

Ele cita uma mudança ocorrida, após a aprovação da lei 136/88, que diminuiu a importância da Alternância de inspiração francesa. Também a questão da auto-sustentação tem fragilizado a manutenção das CEFFAs pela falta de recursos do estrangeiro e pela não garantia do repasse de recursos públicos para a manutenção de sua rede de escolas, problema que vem sendo apontado desde Nosella (1977).

Na sua conclusão, Rodrigues (2008) destaca: a inversão de papéis, com o ativismo do modo de organização da escola, em desfavor de uma alternância pedagógica; o ser menos educador e mais um “faz de tudo”, dificultando a ação externa dos educadores, com consequente precarização no acompanhamento externo aos alunos, pois se acaba privilegiando os alunos que estão na escola. Também, o modo de funcionamento da

Alternância que obriga o monitor a se dedicar quase exclusivamente à organização interna da escola em detrimento da integração entre os monitores e os agentes externos, por exemplo: as famílias, as comunidades, empresas, cooperativas, sindicatos entre outros. Por conta disso, diz o autor, torna-se difícil desenvolver uma efetiva parceria num contexto de relações, de diálogo e de interesses diferenciados e, portanto complexos.

Existe a dicotomização na relação teoria-prática, em uma espécie de pseudo-alternâncias, com práticas discursivas que excluem ao invés de incluírem. As parcerias são limitadas ao trio monitor-pais-alunos o que contradiz os princípios da filosofia das CEFFAs.

Outras contradições pontuadas por Rodrigues (2008, p.157) dizem respeito ao engajamento das famílias que alguns monitores questionaram, mas, em que pese o discurso de inclusão, esses monitores não facilitam a participação efetiva e autônoma das famílias.

Se as famílias são parceiras, é necessário que elas se façam presentes em todo o processo de formação. Nesse caso, se as condições sociopolíticas e estruturais de exercício das atividades se concentra nas mãos dos monitores, como garantir a participação efetiva das famílias? É necessário que se discuta a “ausência”, ou a falta de “engajamento” das famílias a partir do ângulo da resistência a formas de poder que aponta a luta por novas formas de exercê-lo na pedagogia da alternância.

Outros pontos de fragilidade são: a formação do monitor e a ausência de conhecimento das produções acadêmicas na área da alternância.

Como pontos fortes, o autor considera que as diferentes experiências de aprendizagens e vivências, influenciadas pelas pedagogias construtivistas, em certa medida, superam esta perspectiva, objetos que são das discussões e das problematizações da própria educação em Alternância que pode se considerar a aprendizagem como produção de saberes e de valores vinculados às necessidades da sociedade local. Para Rodrigues (2008, p.185), considera-se o

contexto (a realidade vivida) dos alunos, os estudos pessoais e coletivos, o reconhecimento dos saberes, as discussões e interações entre os alunos e entre os monitores. Tudo isso destaca uma abordagem da aprendizagem que permanece aberta. Isso nos parece um ponto de força e um potencial de inovação na pedagogia da alternância.

Mas, com todas as contradições que a prática tem evidenciado, na busca de fazer valer o atendimento mais adequado aos anseios e necessidades do meio rural, segundo Baptista (2003), entre as várias alternativas surgidas, as CEFFAs e suas experiências agregadas têm trazido bons resultados para se fazer a educação do campo.

4.4 Os CEFFAs na Bahia

Na Bahia, a fundação da Escola Comunidade Rural, a primeira desse Estado, segundo Cavalcante (2007), ocorreu em 1975, no município de Brotas de Macaúbas, construída com o apoio da Paróquia de Brotas e da Comunidade Eclesial de Base (CEB) desenvolvido na região.

Atualmente há duas redes de Escolas Famílias Agrícolas: Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), fundada em 04 de setembro de 1979, no município de Riacho de Santana/BA, onde teve como grande batalhador, o Padre italiano Aldo Lucchetta, que, junto com as lideranças locais, incentivou a criação de 26 CEFFA's e ela filiadas; e a Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi – Árido (REFAISA), fundada em 1997, sob a influência do belga Thierry de Burgrave com 07 CEFFAs na Bahia e 01 em Sergipe.

A Escola Família Agrícola de Angical (EFAA), tema que será abordado a seguir, faz parte da AECOFABA.

4.4.1 A Escola Família Agrícola de Angical (EFAA/BA)

A fundação da Escola Família Agrícola José Nunes da Mata, mais conhecida como Escola Família Agrícola de Angical (EFAA), não fugindo à regra da maioria das CEFFAs, conforme Araujo (2005), surge para atender às necessidades dos pequenos agricultores, na maioria, assentados e pequenos proprietários de terra da região, e proporcionar aos seus filhos uma educação que respondesse aos interesses, desafios e demandas de expectativas dos agricultores familiares, com dificuldades para estudarem na cidade e lutarem pela permanência na terra.

O processo de fundação teve início em março de 1994, com a realização de vários contatos junto a AECOFABA. As comunidades e instituições foram todas convocadas para participarem de reuniões sobre o assunto, lideradas pelos austríacos Geraldo Lang e Alfredo (Padres), Martim Mayr e Ghunther (voluntários). As lideranças, incluindo o chefe do Serviço Austríaco de Cooperação para o Desenvolvimento – OED, iniciaram a visita a algumas escolas já existentes, como as de Riacho de Santana, Quixabeira, Ruy Barbosa e Ibotirama, motivando, nessas pessoas, o desejo de criarem uma Escola Família Agrícola em Angical.

Após o amadurecimento das ideias, já no início de 1995, iniciam o trabalho de Base em todas as comunidades do município por dois monitores enviados pela AECOFABA – José

Nivaldo e Gercino Brás, com o objetivo de fazer um levantamento da real necessidade de um CEFFA no município e preparar as comunidades para participarem da proposta, já que uma das exigências para se criar um CEFFA é que ele seja mantida por uma associação de lavradores (pais) e de pessoas afins, simpatizantes de organizações sociais/comunitárias.

Preparadas as comunidades, formou-se a comissão pró-criadora da AEFA e, no dia 05 de agosto de 1995, numa Assembleia Ordinária, onde se fizeram presentes Lavradores, Líderes Comunitários, Representantes de Associações do Assentamento de Reforma Agrária e de outras localidades do município, autoridades locais, etc. foi fundada a Associação da Escola Família Agrícola de Angical, que, desde então vem desenvolvendo o trabalho em prol da educação dos jovens do meio rural, com a criação, em 1996, da Escola Família Agrícola José Nunes da Mata, com sede no Bairro Covas, neste município.

Os objetivos da Associação da Escola Família Agrícola de Angical (AEFAA), previstos nos seus Estatutos, no Art. 3º - Das Finalidades Estatutárias da AEFAA, são:

- I – Promover as pessoas do município, preferentemente o homem do campo, congregando homens e mulheres de boa vontade, sem qualquer distinção de classe, cor, religião ou credo político, na conjugação proveitosa de esforços, no sentido de desenvolvimento integral do homem e de modo especial das técnicas agrícolas em colaboração com as entidades especializadas;
- II – Promover as famílias com programas formativos;
- III – Criar e administrar uma Escola Família Agrícola na comunidade de Angical;
- IV – Promover a formação de adolescentes e jovens para iniciação ao trabalho;
- V – Conseguir e aplicar os auxílios públicos e/ou privados, verbas e donativos de acordo com as suas finalidades.

O município de Angical, onde a EFAA foi construída, está situado na bacia do São Francisco. Faz limite com os municípios de Barreiras, Catolândia, Cristópolis, Cotegipe e Riachão das Neves. Pertence a Microrregião Geográfica de Cotegipe e microrregião Geográfica Extremo Oeste Baiano. Tem uma área de 1.497,5 km. A população, de acordo o Censo Demográfico 2010 do IBGE, possui 14.073 habitantes, sendo: Zona Urbana: 6.531, Zona Rural: 7.542, Homens: 7.460, e Mulheres: 6.613. Abriga um dos maiores assentamentos de reforma agrária da América Latina, com 1.800 famílias assentadas numa área de 54.000 km. As atividades desenvolvidas são atividades domésticas, culturas agrícolas, pecuária, pequenas indústrias de transformação e beneficiamento. O ensino fundamental foi implantado no município pela “Aula Pública do 1º Distrito da Paz de Angical”, no ano de 1886. Em 2002, conta a Cidade de Angical 75 unidades, sendo na zona urbana (10); zona rural (63) e 02

unidades de responsabilidade do governo estadual. O município atende apenas o Ensino Fundamental e Médio.

Tem-se, assim, um pequeno retrato do contexto em que a EFAA está situada. Inaugurada em 1996, vem desenvolvendo atividades educativas. Desde o início de sua fundação, oferecia ao camponês o ensino fundamental séries finais, sobre o regime de Classes Progressivas que resume as séries de 5ª a 8ª em três anos, na educação dos jovens camponeses.

A partir do ano 2006, inseriu o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio, seguindo o § 2º do art. 36 da LDB, do Decreto nº. 5.154, ocorrendo então o curso técnico de forma integrada ao ensino médio. Então, novas turmas do ensino fundamental foram coibidos⁵⁰.

Legalmente, o curso está amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, LDB, com autorização do CEE nº 032/97, publicação no D.O. de 25/07/1997, de acordo com a Matriz Curricular da Escola. O funcionamento anual ocorre em 10 sessões na EFAA e 09 sessões na família, cada sessão de 15 dias, totalizando 228 dias letivos.

A sustentabilidade advém da cooperação entre sua mantenedora, “os amigos de Pe Geraldo”, os poderes públicos municipal (Seção de profissionais, merenda escolar), estadual e federal (através do Convênio de Seção de Salas), da pequena produção da propriedade, e ajudas de ONGs através de projetos, e da Igreja Católica.

A carga horária referente à totalidade do curso é ampliada, totalizando 4137 hora, e possui três partes que são distribuídas em quatro anos e tem uma distribuição conforme a tabela a seguir:

⁵⁰ Considerando que a idade dos alunos que chegavam à escola era cada vez menor, o que poderia ferir o dispositivo constitucional que impede qualquer trabalho a menores de 16 anos (salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos) bem como a proibição a menores de 18 anos de atividade em locais e serviços indicados no art. 405 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

TABELA 2 - Síntese matriz curricular –EFAA/BA

1ª: Base Nacional Comum	Disciplinas	Carga Horária
	Língua, Códigos e suas Tecnologias	452h
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	1066h
	Ciências Humanas e suas tecnologias	488h
SUBTOTAL		2186H
2ª:Parte Diversificada	Disciplinas	Carga Horária
	Língua Estrangeira	80h
	Disciplinas Profissionalizantes	1407h
	Informática	60h
SUBTOTAL		1407H
3ª: Atividades Complementares na Escola	Disciplinas	Carga Horária
	Plano de Estudo	80h
	Serões	800 h
	Práticas na Propriedade	488h
	Visitas de Viagens de Estudo	0h
SUBTOTAL		1547h
3ª: Atividades Complementares no meio sócio-profissional	Prática sócio-profissional	324h
SUBTOTAL		324h
TOTAL		4137h

Do total, 1731 horas são dedicadas ao curso profissionalizante a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. O Estágio Curricular está contido na 3ª parte - Atividades Complementares no meio sócio-profissional, que também contém as atividades práticas na propriedade agrícola da família, o levantamento da realidade do aluno com uso do questionário do Plano de Estudo e registros no Caderno da Realidade.

O projeto pedagógico é de acordo com a Pedagogia da Alternância que fundamenta-se sobre os quatro pilares desta metodologia:

1ª Associação Local

A Associação da Escola Família Agrícola de Angical (AEFAA), localizada no Povoado de Covas, no município de Angical, no estado da Bahia, inscrita no CNPJ nº 00.826.201/0001-42, declarada de Utilidade Pública Municipal pela Lei nº 055/96 de 09/10/96, de Utilidade Pública Estadual pela Lei nº 7.099/97 de 23/04/97 e de Utilidade Pública Federal pelo Dec.

De 25/10/99 é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 05 de agosto de 1995, tendo como principal objetivo a criação e manutenção da Escola Família Agrícola de Angical.

2ª Formação Integral

Os alunos passam 15 dias na EFAA em regime de internato, e 15 dias no meio sócio-profissional, com atividades educativas a desenvolver junto à família e a comunidade.

3ª Desenvolvimento do Meio

Ocorre com a co-participação de seus atores, alunos, pais, monitores e comunidades, atuando na formação do jovem e das comunidades das quais fazem parte, utilizando como ponte, entre a escola e o meio sócio profissional, o Plano de Estudo, que, de forma direta ou indireta, convoca todos os atores a se envolverem no processo educativo.

4ª Alternância

Articula-se a unidade entre os espaços-tempos sucessivos, integrando as diversas ações educativas. No período na escola, o aluno estuda em tempo integral, entre atividades do ensino regular e de trabalho na escola, na horta, outras atividades educativas e recreativas. Além dos critérios formais de avaliação - exercícios orais, práticos e escritos, são também observados os trabalhos individuais e em grupo (questionamentos, diálogos e debates). A rotina pedagógica de um dia letivo inicia às 6:00h e termina às 21:00h, com a seguinte distribuição:

06:00h – Tarefas de manutenção da escola (horta, limpeza, preparo do café)

07:00h – Café da manhã

07:20h – Momento de Oração

07:30h – Aulas Curriculares

12:00h – Almoço

13:30h – Aulas Curriculares

17:00h - Eporte e Lazer

18:30h – Jantar

19:30h - Serão

Cabe observar que os componentes da educação profissional têm certa preponderância sobre os componentes do ensino médio, no que diz respeito às exigências de formação profissional para os professores/ monitores. Enquanto para aqueles a formação pode ser o ensino médio, para a formação profissional é exigida a formação específica no ensino superior (Exemplo: Agronomia). Isto decerto pode trazer certo empobrecimento ao ensino médio, quanto a sua missão de propiciar a consolidação da educação básica, que inclui a preparação

básica para o trabalho e a cidadania do educando, mas, sobretudo, os conhecimentos que possibilitem o prosseguimento de estudos.

Quanto à profissionalização dos jovens para o mercado de trabalho, o curso só formou duas turmas, o que é cedo para avaliar a empregabilidade dos mesmos, ou a efetiva aplicação na agricultura familiar.

Também, cabe salientar que a EFAA e a proposta pedagógica sofrem aquilo que Nascimento (2007; p.12) chama de intervenção das propostas educacionais promulgadas pelos Governos, pois são obrigados a seguir os parâmetros educacionais oficiais, o que interfere na resistência ao modelo de educação hegemônica.

Outra observação refere-se ao estágio que, previsto na educação profissional técnica de nível médio, deve atender à legislação e às diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágio curricular supervisionado de alunos da educação profissional e do ensino médio, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº. 1/2004.

Mas após apresentada a base teórica, o Capítulo V, seguinte, apresenta o percurso metodologia da pesquisa que foi percorrido.

CAPÍTULO V

5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Um dos desafios do presente estudo foi estabelecer uma compreensão filosófica, mesmo que elementar, sobre a relação entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo, que, para Triviños (2006, p.17), é “uma concepção de mundo que explica cientificamente a natureza e a sociedade, estabelecendo as leis de seu desenvolvimento e a maneira de conhecê-las”.

O mundo observado considera-se constituído de fenômenos e objetos, de natureza *espiritual* ou *material*⁵¹ que, tomados como fenômenos ideais ou espirituais (produzidos pela consciência humana) ou materiais (o mundo objetivo, externo à consciência humana), traz problemas sobre a ligação entre eles, que devem ser esclarecidos, afirma o autor. Um deles diz respeito à questão: o mundo material cria o mundo espiritual, ou é o espiritual que cria o mundo material?

De acordo com a resposta dada a esta questão, emergem dois campos da Filosofia: o Materialismo, no qual o mundo material é tomado como o início; e o Idealismo que considera primário o mundo espiritual.

Destes campos filosóficos, as correntes teóricas que tradicionalmente são mais utilizadas na pesquisa social são: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo.

O Positivismo, tendência que se situa no Idealismo Filosófico, foi fundada por Augusto Comte, conforme Triviños (2006), e traz como ideias básicas: a fragmentação e o isolamento do objeto a ser conhecido, a limitação da realidade à fatos publicamente observáveis e possíveis de serem medidos, negando à pesquisa, as possibilidades do conhecimento que envolva a subjetividade humana. A pesquisa positiva, então, busca descobrir as relações entre as coisas, dentro da chamada “objetividade científica” que privilegia a quantificação dos fenômenos. A questão básica é: **como**⁵² a relação entre os fatos são produzidas, em detrimento do **porquê**² eles ocorrem. Isto, para o autor (idem, p.36), afastou a perspectiva “de colocar a busca científica a serviço das necessidades humanas para resolver problemas práticos”. O estudo se limita aos fatos e ao estabelecimento das relações entre eles, centrado na própria ciência, sem se preocupar com as conseqüências dos seus achados.

⁵¹ Grifos do autor.

⁵² Grifos do autor.

A verificação da verdade, desse modo, fica limitada ao confronto da afirmação sobre o mundo com o dado levantado empiricamente, excluindo todo o conhecimento que não possa ser experimentalmente verificável. Pesquisar os fatos sociais, então, vai na direção de buscar resultados que possam ser generalizados, deixando de lado questões como a flexibilidade da conduta humana, a variedade dos valores culturais e das condições históricas, inclusive do próprio investigador enquanto ator que também contribui com suas peculiaridades no conjunto de conclusões diante da realidade pesquisada. Verdadeiro seria o conhecimento empírico e o lógico-matemático, cujo risco é fazer uma objetivação sem o questionamento da relatividade dos fenômenos sociais e humanos que são subjetivos, até porque “qualquer medida é uma construção arbitrada. Ela não é o fenômeno, como afirma Gatti (2007, p.47). Isto, decerto, levaria o intento deste estudo para a prevalência de dados quantitativos, contrariando a visão de mundo desta autora, quanto a necessidade de se discutir as questões aqui propostas de uma educação emancipadora para o campo, e as possibilidades de uso das TIC para ampliar o leque, tanto quantitativo como qualitativo, da educação campesina.

A Fenomenologia, também, uma tendência dentro do idealismo filosófico, mais especificamente, dentro do idealismo subjetivo, Triviños (2006) vai destacar a partir da visão de Edmundo Husserl. Esta corrente teórica tem como ideia central a natureza subjetiva do conhecimento, em que a consciência sempre está orientada para um objeto. É a chamada intencionalidade da consciência, que “tende a reconhecer o princípio que não existe objeto sem sujeito”, (Idem, p.43). Na visão dessa tendência, não existem conteúdos da consciência, mas apenas fenômenos, “o dado é a consciência intencional perante o objeto que, para descrevê-lo, fixa-se nas modalidades imediatas da investigação”. Assim, baseia-se na intencionalidade da consciência e na experiência pura do sujeito, um ator que percebe o mundo

A crítica trazida por Triviños (2006, p.46) é a extrema subjetividade, que, eliminado o sujeito do processo do conhecimento, este “apresenta-se como uma realidade à margem do sujeito”, e não como seu conhecimento próprio. Outro fato a considerar é a visão a-histórica dos fenômenos que se dá na chamada “redução fenomenológica”, método adotado para se chegar à essência do conhecimento - para se chegar àquilo que o fenômeno verdadeiramente é - eliminando “o eu que vivencia e o mundo com seus valores, cultura etc.”. O relevo é para a interpretação do mundo que surge intencionalmente à consciência. Desse modo, a evidência da pesquisa é para o ator e suas percepções dos fenômenos, sobre o observador positivista. O mundo é criado pela consciência, a realidade, pois, é construída socialmente.

Esse pensamento, diz o autor, trouxe, para a educação, a elaboração curricular que no positivismo é construído à margem dos sujeitos da educação, a fala do *currículo construído*⁵³, vivido pelos estudantes e, também os estudos da sala de aula, isolados de outros elementos históricos e sociais mais amplos, considerando a educação como agente de socialização.

Mas, para Triviños (2006), apesar de essa corrente ser meritória quanto a ter questionado o conhecimento positivista, ela pouco tem a oferecer para minimizar os graves problemas de sobrevivência das pessoas que vivem em situação de pobreza, principalmente pela sua dimensão a-histórica, um dos alvos de ataque dos seus opositores, convictos de que muitos problemas das nações subdesenvolvidas têm as suas explicações, as suas raízes, nas características de seu desenvolvimento social, econômico e cultural” (Idem, p.47). Essas observações, também, são pertinentes para o presente estudo, considerando que, no caso da educação do campesino brasileiro, ratifica-se as relações de submissão, cujas raízes estão encravadas no modelo histórico da propriedade privada característica do escravagismo, feudalista e capitalismo, cuja permanência sempre necessitou de explorar o trabalho dos economicamente menos favorecidos.

Fixando-se no Materialismo Filosófico como visão de mundo, a presente pesquisa está vinculada aos critérios do método marxista, uma perspectiva multicausal que considera que a realidade não é, ela pode ser trabalhada. A escolha recaiu sobre a lógica dialética, abordagem histórico-dialético, cuja panorâmica e justificativas da escolha são apresentadas a seguir.

5.1 O materialismo histórico-dialético

Tomando a matéria como a origem das ideias, do pensamento, a dialética, em Karl Marx e Friedrich Engels, evoluiu para o materialismo dialético (o aspecto filosófico) e o materialismo histórico (o aspecto científico), que, segundo Triviños (2006, p.23): apóia na ciência para configurar sua concepção de mundo, cuja essência é a matéria, que se transforma de acordo com as leis do movimento, para um mundo cognoscível, portanto, possível de ser conhecido, tendo como critério de verdade a *Pratica Social*⁵⁴. Assim, são centrais as três categorias: matéria, consciência e prática social, base para se referenciar as demais, como: o singular, o particular, o geral, a qualidade, a contradição.

De acordo com essa corrente, o trabalho e a linguagem estão intimamente ligados ao desenvolvimento da reflexão da consciência. Foi o aperfeiçoamento do trabalho que

⁵³ Grifo do autor.

⁵⁴ Grifo do autor.

contribuiu para que os membros da sociedade se aproximassem mais uns dos outros, uma vez que multiplicavam os casos de cooperação comum e ficava clara a consciência da utilidade da cooperação para cada indivíduo. Desse modo, os que estavam se tornando homens chegaram ao ponto que tinham alguma coisa para dizerem entre si, necessidade que fez desenvolver o órgão fonador, permitindo o desenvolvimento da linguagem humana.

Alguns conceitos básicos para o materialismo, segundo Triviños (2006), são: consciência, que tem como grande propriedade refletir a realidade objetiva, produzindo imagens ideais; ser social, formado pelas relações materiais dos homens com a natureza e dele consigo mesmo; consciência social que são as ideias políticas, jurídicas, e filosóficas, estéticas, religiosas, etc. assim como a psicologia social das classes, entre outras; meios de produção, aquilo que o homem emprega para originar bens materiais (máquinas, ferramentas, e energia, matérias químicas, etc.); forças produtivas que são os meios de produção, os homens e a sua experiência de produção, seus hábitos de trabalho, forças estas que dependem fundamentalmente dos instrumentos da tecnologia.

As relações de produção não podem ser separadas da força de produção, afirma Triviños (2006). Podem ser de relações mútuas de cooperação, de submissão, ou de um tipo de relação que signifique transição entre as formas assinaladas. Elas são os vínculos que se estabelecem entre os homens. Os modos de produção, historicamente são considerados cinco: própria da comunidade primitiva, escravagista, feudalista, capitalista e comunista (esta com duas fases: socialista e comunista).

Sobre o critério da prática, Triviños (2006) acrescenta que o materialismo dialético parece resolver adequadamente a dicotomia aparente entre a teoria e a prática, enquanto categorias filosóficas que designam o aspecto espiritual e material da atividade objetiva sócio-histórica dos homens: conhecimento e transformação da natureza e da sociedade. A teoria, o resultado da produção espiritual social que forma os fins das atividades e que determinam os meios de sua consecução, existe como noções em desenvolvimento sobre os objetos da atividade humana. A prática é vista como um processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana e também como atividade transformadora revolucionária das classes e outras formas de atividade social prática que conduzem a mudança do mundo. Então, o entendimento do materialismo dialético sobre o critério da prática "é toda a atividade material, orientada a transformar a natureza e a vida social", (Idem, p.64), que para Marx, é onde se pode encontrar a solução das contradições.

A prática individual e a social estão intimamente relacionadas: a primeira que só pode realizar-se e ser desenvolvida com base na prática histórico-social acumulada ao longo dos séculos, e a segunda que se desenvolve e enriquece através da atividade prática e teórica dos diferentes indivíduos (científicos, dirigentes sociais operário das empresas, etc.) e coletividades.

Sobre a prática como critério da verdade, Marx e Engels (2002, p.100) explicitaram na tese sobre Feuerbach II: “é na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e à força a, terrenealidade do seu pensamento”.

Triviños (2006, p.64), citando Lenin, sobre a importância da prática como critério da vontade do conhecimento, chama a atenção para não esquecer que o critério da prática nunca pode, no fundo, confirmar ou refutar completamente uma representação humana, nem permitir que o conhecimento do homem se transforme num **absoluto**⁵⁵.

As categorias e as leis da dialética existem objetivamente. Triviños (2006, p.65) cita três:

1ª) Lei da passagem da quantidade à qualidade que estabelece "a maneira como se realiza, [...] que mecanismos atuam no processo de desenvolvimento das formações materiais". Na qualidade tem-se a distinção do objeto entre outros objetos, primeira fase do conhecimento que identifica os aspectos da propriedade, as funções e a finalidade do objeto em relação a outros objetos. A quantidade caracteriza "o objeto sob o ponto de vista do grau do desenvolvimento ou da intensidade das propriedades que lhes são inerentes", (Idem, p.66), sob o ponto de vista da suas dimensões, a exemplo do peso, do volume, da matéria prima. Essas dimensões têm expressão numérica, sendo, portanto, expressa por um número. Mas a quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes.

A qualidade de objeto não muda por uma simples alteração da quantidade, ou de uma determinada propriedade, se esta não é essencial, porém, em determinado momento, a mudança de qualidade depende da mudança de quantidade. Isto a partir de uma medida padrão, a unidade de quantidade e qualidade que, tendo os seus limites violados, atingindo o limiar crítico, faz com que um objeto se transforme em outro. Assim, "a qualidade de um objeto desaparece, deixando de ser o objeto que é, e surge uma nova qualidade característica de um objeto novo", diz o autor (Idem, p.67).

Desse modo, os conceitos de medida e seus limites têm importância significativa, tanto na pesquisa científica, como na própria vida diária, diz Triviños (2006). À quebra do padrão

⁵⁵ Grifo do autor

de medidas que atinge a mudança da qualidade, denomina-se de **salto**⁵⁶, que pode ocorrer por **evolução**⁵ ou por **revolução**⁵. Na evolução as mudanças não afetam a estrutura essencial do objeto, no que ele é. Elas podem ser qualitativas, de aspectos isolados do objeto. Já a revolução vai afetar a estrutura essencial do objeto. Esta se transforma num objeto diferente, com uma nova qualidade, havendo, destarte um corte no processo de desenvolvimento.

2ª) Lei da Contradição, considerada a lei fundamental do materialismo dialético, diz respeito a Unidade e luta dos contrários. Sendo a contradição uma categoria essencial no materialismo dialético que se apresenta na realidade objetiva, ao mesmo tempo em que se refere ao conteúdo da Lei da Contradição, estabelece, por exemplo, que: (i) a contradição é uma interação entre aspectos opostos, (II) distingue os tipos de contradição (interiores e exteriores, essenciais e acessórias), (iii) determina o papel e a importância que ela tem na formação material e (iv) ressalta que a categoria da contradição é a origem do movimento e do desenvolvimento da luta dos contrários.

Assim, a contradição "é uma forma universal do ser, afirma Triviños (2006, p.71). Motivo de ser considerada como a Lei da Unidade e da Luta dos Contrários como a essência da dialética. Seu mecanismo parte do reconhecimento de que no desenvolvimento das formações materiais existem elementos (i) **contrários**⁵, que no processo de transformação são (ii) **opostos**⁵, cada um possuindo algum aspecto essencial que o outro não possui, mas um não existe sem o outro e estão em (iii) **interação**⁵ permanente. Isto, segundo Triviños (2006, p. 69), é o que constituem a contradição, o que a caracteriza como "fonte genuína do movimento, da transformação de como os contrários não podem existir de forma independente do outro, constituindo-se então, a unidade dos contrários. Esclarece Triviños (Idem), "dialeticamente, tanto na unidade como na luta, existe movimento. No primeiro caso é relativo, e no segundo, é absoluto. Esses contrários se interpenetram a partir da **identidade**⁵ existente na sua essência que será alcançada na solução da contradição, quando ocorre a passagem dos contrários de um para outro. Assim, a identidade é importante, mas também a **diferença**⁵⁷, pois é onde pode estar a origem da contradição dialética. O autor esclarece que nem todas às diferenças são contradições dialéticas. Quando se atinge a identidade dos contrários na interação, surge um novo objeto, um novo fenômeno, com qualidade diferente da que é apresentada nos fenômenos opostos. É o desenvolvimento, a transformação.

Na sociedade, as contradições apresentam-se "de acordo com o tipo de propriedade, privada ou social, dos meios de produção. Se estes são privados, como no caso do

⁵⁶ Grifos do autor.

⁵⁷ Grifos do autor.

escravagismo, do feudalismo e do capitalismo", o tipo de contradição é nominado de **antagônico**⁶, não se encontra solução dentro do sistema estabelecido, precisa-se substituí-lo por outro que elimine a contradição, como diz Triviños (2006 p. 70), a exemplo da luta entre o proletariado e a burguesia,

Transpondo essa afirmação de Triviños para a educação, fica a interrogação: no capitalismo, é possível uma solução para a contradição alienação *versus* emancipação, se o plano de fundo envolve grupos sociais em posições divergentes na busca do bem-estar coletivo?

Na visão desse autor, as contradições não antagônicas são próprias da sociedade socialista, de difícil solução no mundo capitalista, o que, para Gadotti (2001, p.170-171) é uma visão "catastrófica", que só vê uma saída numa mudança do sistema capitalista para o socialista.

As contradições, de acordo com Triviños (2006, p.70), pode ser divididas em (i) **internas**⁵⁸, que são os aspectos contrários que se apresentam num mesmo fenômeno; e (ii) **externas**⁷, enquanto aquelas que se apresentam entre fenômenos, que podem limitar ou favorecer o desenvolvimento do fenômeno. Também podem ser: (i) **contradições básicas**⁷, de caráter essencial, e (ii) **contradições secundárias**⁷ que não tem caráter de essencialidade, se relacionando com o fenômeno em partes, com aspectos isolados. No caso da educação, ter-se-ia uma contradição secundária, derivada da contradição básica que é o capitalismo.

3ª) Lei da negação da negação, busca esclarecer as relações entre o antigo e o novo no processo de desenvolvimento dos fenômenos. A negação dialética é tida como resultante da luta dos contrários, ela é objetiva, e significa a passagem do inferior para o superior e vice versa. Este fato deve ser observado na estrutura, mais ou menos, complexa, mas, também, se o fenômeno está cumprindo suas funções básicas. Na luta dos contrários, deve-se considerar que o novo que emerge não apaga o velho, uma vez que muitas das características do velho permanecem no novo objeto. Também, cabe lembrar que o novo envelhece e é negado por outro fenômeno. "A primeira negação é já a negação da negação e todo desenvolvimento está constituído por graus de desenvolvimento nos quais um é a negação do outro.

A partir dessa visão do método marxista, estruturou-se o presente capítulo em: Método de abordagem e a justificativa da escolha; As Técnicas e Procedimentos utilizadas; O Tratamento e análise das informações levantadas. A orientação desta proposta seguiu-se,

⁵⁸ Grifos do autor.

principalmente, Demo (2008); Franco (2008); Gamboa (2007); Haguette (1997); Lakatos e Marconi (2001); e Triviños (2006).

5.2 Método de abordagem

Usou-se o método dialético para conhecer as condicionantes contextuais, os conflitos, as contradições que limitam ou favorecem o uso da Pedagogia da Alternância como um modelo de educação emancipadora que alude ações transformadoras para o meio rural, a partir da pesquisa da tendência dessa pedagogia praticada na EFAA, discutindo-se a possibilidade de uso na EaD mediada pelas TIC, considerando que a busca do conhecimento depende, relativamente, de certas condições ou circunstâncias, (GATTI, 2007).

As características da pesquisa foram:

1) De natureza descritiva, voltou-se para a avaliação da tendência da pedagogia da alternância que é praticada na EFAA;

2) Com abordagem qualitativa descritiva, que, fundamentada na perspectiva dialética, permite apontar as contradições, as relações, qualidades e as dimensões quantitativas, caso existam, conforme Triviños (2006) e, inclusive, se engajar nas ações da realidade pesquisada, considerando que o sujeito e o objeto pesquisado estão diretamente relacionados, e o contexto da pesquisa é o próprio ambiente natural. Também, é uma primeira aproximação das teorias consideradas sobre os temas envolvidos, quais sejam: a educação do campo e suas especificidades; a Pedagogia da Alternância no movimento das EFAs no Brasil e no mundo; a tendência da Pedagogia da Alternância que dá movimento às experiências da EFAA. Também, a própria atuação como professora da EFAA, dimensão sobre a qual se trabalhou identificar as representações sociais desses sujeitos sobre a alternância, o papel da escola, dos professores e dos alunos, da comunidade, enquanto espaço econômico-sócio-cultural das pessoas que vivem na área rural do município, e da qual os alunos fazem parte. Com isso, buscou-se compreender os elementos que orientam as práticas educativas, ali adotadas.

3) De direção histórica, a discussão de uma EaD mediada pelas TIC para o campo, buscou-se contextualizá-la no tempo e espaço econômico-sócio-cultural das pessoas que ali vivem.

4) Com tratamento teórico e prático, buscou-se uma conjunção entre a ordenação da realidade e a participação engajada na própria realidade.

O suporte bibliográfico para a discussão dos objetivos pretendidos tiveram como base os escritos sobre a educação do campo, a educação emancipadora, a EaD mediada pelas TIC,

sobre o método dialético e a lógica dialética. Considerando que “uma teoria é válida na medida em que transforma a prática e, por sua vez, a prática também é verdadeira à medida que transforma a teoria” conforme pondera Gamboa (2007, p.93 e p.119), no nível teórico. As leis da dialética, foram consideradas para se avançar no conhecimento da Pedagogia da Alternância através da prática que é feita na EFAA.

Então, o materialismo histórico-dialético foi utilizado na análise da teoria e da prática educacional da relação dialética existente entre a alternância do espaço escola-campo, escola-comunidade, escola-família, e dos seus respectivos tempos; e dos conflitos, das contradições sociais que ali se manifestam, oriundas dessas relações, que criam a necessidade de participar para melhor conhecer, num diálogo científico entre o “tratamento teórico e prático da realidade social”, conforme Demo (2008, p.23). Desse modo, a estruturação do conhecimento pôde trazer a teoria (tese) à prática (antítese) de modo comprometido com o resultado (síntese), de transformação, mesmo que parcial, da realidade social.

Seguindo na linha do materialismo histórico-dialético, a pedagogia da alternância foi tomada como uma categoria da educação, isto é, uma forma da relação do aprendiz e demais atores com o fazer educativo nos CEFFAs brasileiras.

A seguir, explana-se sobre o método e o porquê da sua escolha para a pesquisa.

5.2.1 A escolha do método dialético

Considerando que o pesquisador, segundo Triviños (2006, p.13),

[...] por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção do mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico e específico que lhe serve de apoio para estudo dos fenômenos sociais [...]

O método dialético foi escolhido por tratar-se de um fazer da ciência um caminho para uma educação de libertação do homem do campo, tão oprimido historicamente pelos modelos de produção, primeiro o feudalismo que evoluiu para o capitalismo, que continuou a essência da exploração do homem.

Tal escolha se justifica porque se pretendia envolver a pesquisa não só na busca de “interpretar a realidade educativa”, conforme Gamboa (2007, p.94), este seria o ponto de partida, mas também de trazer uma discussão que pudesse contribuir para transformá-la, o ponto de chegada, a partir da relação entre os resultados da pesquisa que foram sendo obtidos e a prática educativa, considerando que é uma realidade em movimento. Além do mais, a

pesquisa buscou analisar a prática efetiva do homem empírico, a partir de uma crítica dialética entre a teoria e a prática, buscando compreender o processo de análise a partir da luta de classes e da prática coletiva pela emancipação do homem, contra a exploração, em prol da igualdade social. Isto, contrariando um positivismo que concebe o fato como autônomo e verdadeiro, levando à fragmentação do real, nas pesquisas que orienta, segundo Haguette (1997), ou um idealismo fenomenológico, de investigação fixada no imediatismo, no aparente, segundo Triviños (2006).

Desse modo, os pressupostos ontológicos, no caso pretendido, o homem foi tomado enquanto ser social e histórico determinado por contextos econômicos, políticos e culturais e ao mesmo tempo como capaz de promover transformações neste contexto (GAMBOA, 2007).

A ciência da educação foi concebida como ciência da ação e a pedagogia como uma teoria da prática educativa. Assim, a construção teórica englobou uma visão evolutiva e histórica, cujo ponto de base conceitual foi: A educação libertadora de Paulo Freire, para se buscar saber se A Pedagogia da Alternância tem um modelo comunicativo dialógico, tal como o concebe esse autor.

Considerando que as teorias crítico-dialéticas, conforme definição de Gamboa (2007, p.132), admitem uma inter-relação dinâmica entre os entorno, e, dependendo do princípio de inter-relação universal, a parte foi tomada como um todo específico e contraditório em relação a um todo maior, a EFAA, em relação à outras escolas públicas voltadas para o meio rural, foi considerada não como um prolongamento, mas como a negação que, paradoxalmente, poderia conter a semente de transformação desse todo maior, mesmo submetida a uma relação de pertencimento, já que é estruturada numa proposta contra-hegemônica à estrutura social vigente.

Segundo, ainda, a orientação de Gamboa (2007, p.57), na análise histórica foram utilizadas informações sobre as condições da produção do conhecimento, referentes às interferências dos orientados e tutores, aos projetos políticos pedagógicos da EFAA.

O objeto da pesquisa empírica, a tendência pedagógica da Alternância que é praticada na EFAA, problematizou-a quanto a suas potencialidades emancipadoras, se é um modelo comunicativo dialógico, como concebido por Paulo Freire. A problematização buscou alcançar, também, a capacidade dessa prática educativa de gerar uma nova prática, também emancipadora, que é a EaD mediada pelas TIC para o meio rural. As implicações e limitações esperadas foram os conflitos e contradições da própria realidade pesquisada, que estão registradas neste estudo.

Também, pretendia-se dar consistência a pesquisa qualitativa, baseada na concepção dinâmica da realidade social, não admite visões cristalizadas, não prescindindo da ideia da historicidade e da íntima interdependência dos fenômenos sociais, garantindo, desse modo, o desvio sustentável do campo idealista da pesquisa quantitativa, buscando atender, de acordo com Triviños (2006, p. 14), o fato de que a pesquisa social deve buscar um objetivo maior: "a de servir aos processo de transformação da essência da realidade social que experimentamos".

Na explicitação da “existência real” e as formas fenomênicas da realidade, considerou-se, conforme Kosik (1976, p.10),

que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada práxis histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” (que apenas por “habito bárbaro” são consideradas conceitos) – são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente.

A práxis da Pedagogia da Alternância da EFAA, intencionava-se conhecer como ocorre a aplicação de suas ferramentas consideradas potencialmente dialógicas, e sobre o porquê do seu uso. Se, superam, ou não, aquilo que, segundo Kosik (1976, p.10), é a

práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente” que “colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade”. [...] Naquilo que é intimamente contraditório, nada vêem de misterioso; e seu julgamento não se escandaliza nem um pouco diante da inversão do racional e irracional. A práxis de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentaria dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue.

Pois, desse modo, no lugar da existência do real, ter-se-ia o que para esse autor constitui o mundo da pseudoconcreticidade, o complexo dos fenômenos que envolvem o espaço cotidiano e o lugar comum da vida humana, de modo regular, imediato e óbvio, penetrando na consciência dos indivíduos agentes, adquirindo um aspecto autônomo e natural. Mundo esse que inclui:

- o conjunto dos fenômenos externos, cujo desenvolvimento é superficial aos processos realmente essenciais;
- o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens, diferente da práxis crítica revolucionária da humanidade;
- o mundo das representações comuns, projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, resultado da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;

– o mundos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens.

O mundo da pseudoconcreticidade Kosik (1976, p.10) define como “um claro-escuro de verdade e engano”, cujo seu elemento próprio é o duplo sentido em que o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. Essência esta que se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos, indicando algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrario. Desse modo, a essência ocorre mediata ao fenômeno, se manifestando, portanto, em algo diferente daquilo que é. Ela se manifesta no fenômeno, fato que revela seu movimento e demonstra que ela não é inerte ou passiva, e que por isso ele tem a sua estrutura, sua ordem e legalidade própria que pode ser revelada e descrita. Usar a dialética, então, para Kosik (1976, p.15-16) é exercer “o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente perguntar como é possível chegar à compreensão da realidade”. E, então, destruir a pretensa independência dos fenômenos pseudoconcretos, demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra eles a pretensa independência, prova do seu caráter derivado.

Kosik (1976) chama a atenção que a destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, que o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, para obter a sua realidade, é um lado da dialética, como método revolucionário de transformação da realidade. Para uma explicação crítica, precisa que a explicação esteja no terreno da “práxis” revolucionaria, para uma realidade explicada não sob a redução a algo diverso de si mesma, mas interpretando-a “com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento (Idem, p.26), em que o ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado, que se chegará como uma reprodução espiral da realidade que, captando o caráter ambíguo da consciência humana, que é reflexo e ao mesmo tempo projeção⁵⁹

[...] “registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa. Deixar falar a “coisa em si”, não acrescentar nada, mas deixa as coisas tal qual são [...]

Cujo sentido está no fato de que com o movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida. Ao concluir o seu movimento, diz Kosik (1976, p.29) “chega a algo diverso – pelo seu conteúdo – daquilo de que tinha partido”. Da vital, caótica, imediata representação do todo o pensamento chega aos conceitos, às abstratas

⁵⁹ Grifo do autor.

determinações conceituais, cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida, mas de modo diferente: do incompreendido, da percepção imediata, pois articulado e compreendido, numa realidade humano-social, que, diferente da realidade natural, pode ser mudada de modo revolucionário na medida em que o homem, enquanto produtor, sabe que esta realidade é produzida por ele.

As afirmações de Kosik (1976) vão ao encontro da lógica dialética teorizada por Lefebvre (1991), adotada no presente estudo para dialogar com o objeto pesquisado, por ser um método marxista, que, não desprezando a lógica formal, possibilita avançar em possibilidades de dar visibilidade ao que se encontra *opaco*, o não aparente, tema que se discorre a seguir.

5.2.2 A lógica dialética

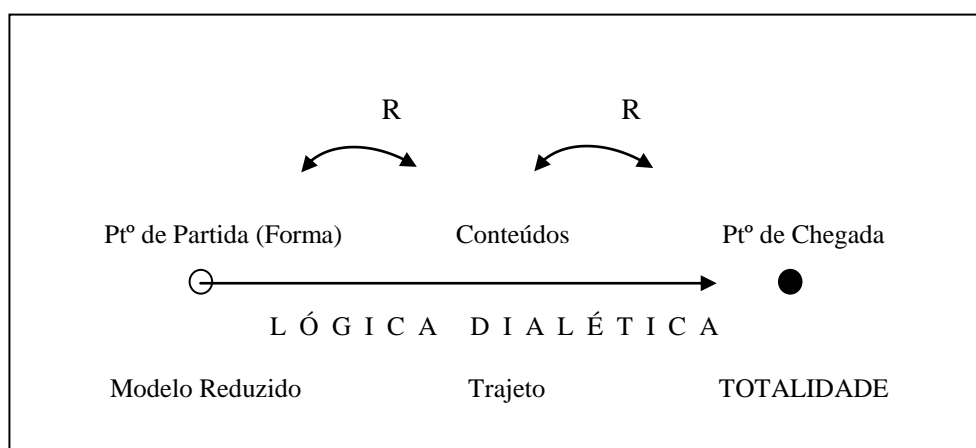
Na visão de Lefebvre (1991, p.56), o homem só se vê através do desdobramento material, de onde vem a diferenciação e o aperfeiçoamento da vida social que faz surgir a divisão social do trabalho e, depois, a separação entre trabalho material e trabalho intelectual. Este, especializado, ignora aquilo que se refere à vida prática. Como consequência dessa divisão das atividades humanas tem-se a separação da teoria e da prática, da alma e do corpo; do pensamento e do objeto.

Entre os aspectos positivos dessa separação estão: o desenvolvimento das técnicas especializadas, a separação da ciência e da filosofia que se diferenciaram, amplificando em condições de progresso da ciência que estabeleceram seus métodos de investigação e de verificação e tornaram-se “ciências positivas”. Os aspectos negativos característicos podem ser considerados: a divisão das coisas pela especialidade para depois justapor as partes antes separadas, sem alcançar uma verdadeira concepção de conjunto. Disto surge a necessidade de uma atividade unificadora, de um método de superação do que está disperso, que reúna o que está separado, como: prática e teoria, objeto e sujeito, realidade e o “valor” do homem, o conteúdo e a forma do pensamento. Donde o autor conclui pela necessidade de métodos novos, lógica rigorosa, porém, flexível, que se mantenha ao nível do trabalho científico; sem separar.

Quanto a dispersão entre a forma e o conteúdo do pensamento, o autor considera que a lógica pode dar conta de uma superação, desde que haja uma mediação entre a Lógica formal e os conteúdos, através do pensamento dialético. A este método, o autor denomina de Lógica Dialética.

A Lógica Dialética estaria, assim, utilizando a Lógica da Forma como ponto de partida, cujos conceitos teóricos, “suas leis e suas regras permitem hierarquizar, classificar, separar, recortar ou agrupar o que quer que seja”; e o pensamento dialética cujos conceitos se referem às transições, (às passagens por exemplo de um modo de produção a outro, de uma estrutura a outra) que atendem a ser excluídas da inteligibilidade definida pela estabilidade”. Essa tendência, teorizada por Lefebvre (1991) está ilustrada na figura a seguir.

FIGURA 4 – A Lógica Dialética de Lefebvre



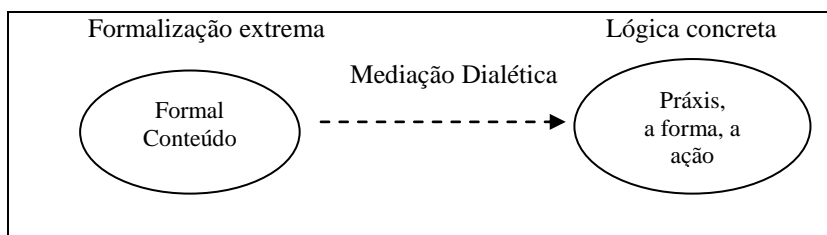
A relação (R) liga o ponto de partida (Forma) aos conteúdos que vão sendo encontrados no caminho e estes, ao ponto que se pretende chegar (a pretensa Totalidade), com a mediação da lógica dialética, conforme Lefebvre (1991, p.2), de modo que, do pensamento reduzido, com conteúdo nulo, avança-se “no trajeto , no curso da realização do projeto do conhecimento” (Idem, p.12) encontrando os conteúdos, “diferentes, diversos”, com possibilidades infinitas de análise. Desse modo, a lógica da forma não tem sentido fora do conteúdo, pois entre a forma e o conteúdo se opera uma interação e um movimento incessante.

Então a lógica formal é a lógica da abstração, pois quando o pensamento, após a redução provisória do conteúdo, retorna a fim de reaprender , torna-se insuficiente, sendo necessário então recorrer a lógica concreta, uma lógica do conteúdo, da qual a lógica formal é apenas um elemento. Desse modo, a forma do pensamento é diferente do conteúdo, pois a forma é sempre a forma de um conteúdo, mas o conteúdo é que determina a forma.

Assim, entre a lógica da forma e a teoria dos conteúdos está o movimento dialético, através da mediação da lógica dialética, cuja ilustração é apresentada na figura 5. De acordo com essa lógica, que Lefebvre (1991) nomeia de Lógica Moderna, tem-se de um lado a

formalização extrema (formal, conteúdo) e a outra, a lógica concreta, que seria a da práxis, da ação. Porém, há uma lacuna quando estas pesquisas são orientadas para o abstrato (vazio) ou para o concreto (prática). Então a dialética se propõe preencher essa lacuna, fazendo essa mediação entre a forma e o conteúdo.

FIGURA 5 – A Lógica Moderna de Lefebvre



Assim, Lefebvre (1991) diz que existe uma forma pura e uma específica, estando, estas, abertas para os conteúdos, porém, no trajeto do conteúdo para a forma, estariam as contradições oriundas dos próprios conteúdos, ou seja, estes trajetos já seriam permeados dessas contradições provenientes de influências, interesses, manipulações. Diante disso, projetando esse pensamento para a linguagem, pode-se inferir que a linguagem enquanto forma pura já estaria aberta às contradições presumivelmente contidas nos discursos ideológicos, de poder, de manipulação, de opressão e também nas relações que acontece (estabelece) entre os indivíduos. Isto significa que todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu *contexto* histórico-social, suas condições de produção. Significa ainda que o discurso reflete uma visão de mundo determinada, necessariamente, vinculada a o(s) seu(s) autor(es) e à sociedade em que vive(m).

Com a adoção desse método, foi possível fazer a mediação entre a lógica formal e a dialética, para buscar, através das diferenças e contradições, as potencialidades de uma educação emancipadora freiriana porventura existente na Pedagogia da Alternância, e, depois, com a tendência desta pedagogia que é adotada na EFAA.

Seguindo a orientação Lefebvriana, o *campo* de partida foi a Pedagogia da Alternância (Tese) – que confrontado nas suas diferenças, contradições e semelhanças, com uma educação emancipadora (Antítese), buscou-se no percurso, re-capturar as possibilidades de uma EaD emancipatória freiriana (Síntese) para o meio rural, a totalidade de chegada, através da identificação de características dialógicas da tendência dessa pedagogia praticada na EFAA.

O projeto e trajeto, seguindo a visão desse autor, buscou-se, em boa medida, mantê-los incertos, mas com percursos obrigatórios, com a adoção da observação-participante, entrevista semi-estruturada, entre outras técnicas de levantamento da informação, e a análise de conteúdo enquanto técnica de exame, uma vez que o diálogo pretendido visou como resultado uma tese científica, portanto um resultado sistematizado, num paradigma de modelo já instituído, não cabendo pois se fazer uma descontinuidade brusca.

Com o suporte desta possibilidade teórica para o estudo de caso empreendido na EFAA, a partir do confronto entre a pedagogia freiriana e a Pedagogia da Alternância, interpretou-se, em boa medida, a realidade da educação que é feita na EFAA para compreender a tendência da Pedagogia da Alternância, as práticas de alguns de seus mais variados elementos, como as articulações dos problemas estudados, a sua evolução, as conexões sobre os fenômenos que os envolvem, a adoção de seus instrumentos pedagógicos de comunicação na alternância entre escola – casa – comunidade - trabalho. Tudo isso considerando o mundo dialético, que se movimenta e é contraditório.

As condicionantes procederam do mundo concreto, material, pensado – a teoria sobre a Pedagogia da Alternância - e voltou para o mundo concreto - a tendência dessa pedagogia que é praticada na EFAA - estabelecendo no circuito uma tensão dialética entre esses dois pólos, necessário para se estabelecer um critério de verdade (GAMBOA, 2007).

Com essas condicionantes buscou-se, então, traçar o potencial de influência emancipadora da Pedagogia da Alternância, porventura, contido nos seus instrumentos pedagógicos, quais sejam: Caderno da Realidade, Plano de Estudo, Projeto de Vida, formação dos monitores, AEFAA; outros. Esse potencial estimado considerou como indicador base a comunicação como conceituada por Lima (2004, p.23), que se conjecturou, contidas nos atos sócio educativos da EFAA.

Então, a concepção de mundo considerada ancorou-se numa perspectiva que aponta para a consonância entre a teoria e a prática educacional como formas de emancipação.

Assim, partiu-se da Lógica da Forma, cujos conceitos teóricos, “suas leis e suas regras, permitem hierarquizar, classificar, separar, recortar ou agrupar o que quer que seja”; e o pensamento dialético, cujos conceitos se referem às transições, (passagens, por exemplo, de um modo de comunicação a outra, da simples transmissão à dialógica) que atendem a ser excluídas da inteligibilidade definida pela estabilidade. Mas, considerou-se que na estruturação já estava implicada a desestruturação desde a formação das estruturas (LEFEBVRE, 1991, p.36).

Desse modo, do objeto imóvel, a concepção tradicional da lógica aristotélica, segue-se em direção ao objeto móvel da concepção da Lógica Dialética, em constante movimento, visto que é histórico, tendendo para a totalidade dos aspectos do processo, em detrimento do resultado imediato e aparente.

Então, considerou-se que a realidade objetiva é composta do mundo concreto da forma e do mundo subjetivo da contemplação, mas, também, da atividade sensível humana, a práxis, conforme Marx (2002), na I Tese sobre Feuerbach, até por que

A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática* [pois] É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente *escolástica* (MARX, 2002, p.100, II Tese sobre Feuerbach).

No caso de uma EaD mediada pelas TIC para a educação do campo, com alternância entre os espaços *virtual* e *presencial* de produção social do conhecimento, as potencialidades de uma prática emancipadora, teve como ponto de partida a EaD coagulada nos modelos fordistas e pós-fordistas, redutores do potencial libertador do aprendente, servindo à perpetuação das relações sociais de dominação existentes, como apontam os estudos de Souza, Schneider e Moraes (2008).

A Pedagogia da Alternância que liga a atividade da família, comunidade e escola foi tomada como uma categoria filosófica, nos moldes de Lênin, uma vez que se trata de uma forma “de relação do homem com o mundo” (idem, p.56), em que o jovem do campo vivencia a sua práxis de aprender, aprender fazer, refletir e fazer, numa espiral de desenvolvimento, em que, presumiu-se, ocorrer a emancipação freiriana.

O pressuposto foi de existir uma forma pura, a pedagogia da Alternância, já aberta para o conteúdo, e uma específica, a tendência dessa pedagogia praticada na EFAA que, no trajeto do conteúdo para a forma, estariam as contradições oriundas dos próprios conteúdos, ou seja, eles já seriam permeados dessas contradições provenientes de influências, interesses, manipulação. Trazendo isso para a educação emancipadora freiriana, a Pedagogia da Alternância enquanto forma pura já estaria aberta às contradições que estariam nos discursos ideológicos, de poder, manipulação, opressão e também nas relações que acontece (estabelece) entre os indivíduos. E assim, na forma ou na prática buscou-se essas contradições provenientes dos próprios discursos e relações entre os diversos atores.

Desse modo, além do empreendimento do estudo teórico sobre a Pedagogia da Alternância, realizou-se um Estudo de Caso na EFAA, sobre a tendência dessa pedagogia que ali é praticada, cuja caracterização, baseada em Triviños (2006, p.133), é apresentada a seguir.

5.3 O estudo de caso

Esse método, na pesquisa qualitativa, para Triviños (2006), tem como objeto uma unidade que será submetida à uma análise profunda. Na presente pesquisa, foi orientado para o estudo de uma instituição, a EFAA, com foco na tendência da Pedagogia da Alternância que adota no seu fazer educativo. Com o uso desse método foi possível estabelecer as comparações entre a prática da Pedagogia da Alternância na EFAA e o seu enfoque teórico, a partir da descrição, explicação, justaposição, entre outras.

Uma vez definido o percurso metodológico, realizou-se a seleção das técnicas de levantamento de dados e análise das informações, para atender, em boa medida, os objetivos propostos. Desse modo, a seguir são apresentadas as técnicas utilizadas e os procedimentos realizados, além dos instrumentos de pesquisa que foram adotados.

5.4 Técnicas utilizadas e procedimentos realizados

As técnicas, àqueles voltadas para a execução do trabalho, portanto, a parte prática de coleta de dados, segundo Lakatos e Marconi (2001), e seguindo a classificação e definição destes autores, foram adotadas as seguintes:

Documentação Indireta

1) **Pesquisa Bibliográfica**, ou de fontes secundárias que possibilita ao pesquisador ter contato direto com o que existe registrado e publicado sobre determinado assunto, foi usada, primeiramente para explorar, para melhor conhecer as temáticas centrais do estudo, as chaves centrais de leitura, que foram: A Educação do Campo, Educação Rural, Educação Agrária, A pedagogia freiriana, A Pedagogia da Alternância A EaD mediada pelas TIC e Métodos de Trabalho Científico. Então se realizou a revisão de literatura, selecionando e construindo, depois, o Marco Teórico da Pesquisa que compõe os capítulos de 1 a 4 do presente estudo, e o corpo metodológico do presente capítulo.

Buscou-se por teses e dissertações no Banco de Teses da CAPES, em sítios de programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil e através das seguintes expressões de

busca na rede mundial de computadores: Pedagogia da Alternância, Casa Familiar Rural, Educação do Campo, Escola Família Agrícola. Utilizou-se, ainda, o recurso da consulta às listas de referências bibliográficas das teses e dissertações obtidas com texto completo. Também foram visitadas as Bibliotecas da UNEFAB, da AECOFABA, EFAA, além de publicações indicadas em aulas na UNB, e por pesquisadores das áreas correspondentes às temáticas do estudo.

2) **Pesquisa Documental** que pode ser de documentos internos, tem como característica permitir ao pesquisador conhecer a vida peculiar da instituição, como Atas de reuniões, informações outras; e documentos externos, a exemplo de instrumentos legais, regimentos, voltados para por em relevo o contexto externo de vinculação da instituição. Esta técnica foi aplicada no levantamento de informações do estudo empírico da tendência da Pedagogia da Alternância que é praticada na EFAA, buscando evidenciar os aspectos legais que norteiam o curso do Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico em Agropecuária que é ministrado na EFAA. A técnica também foi usada para conhecer, e/ou confirmar condicionantes que afetam, direta ou indiretamente, a comunicação entre os atores da EFAA e da AEFAB, cuja relação fazem parte do Apêndice VI – Relação de Documentos Analisados. Foi aplicada, também, em documentos, próprios da Pedagogia da Alternância, construídos pelos alunos e monitores, a saber: Caderno da Realidade, o Plano de Estudo e o Projeto de Vida, que fazem a mediação entre o espaço escolar e familiar, a escola e comunidade, teoria e prática, os alunos, os alunos e os monitores, outros.

Desse modo, procurou-se examinar diversas formas que pudessem construir a autonomia dos aprendentes da EFAA, enquanto seres capazes de estabelecer relações dialógicas entre si e o outro, entre si e a comunidade, entre si e o mundo.

Documentação Direta

3) A **Observação-Participante** foi considerada enquanto um método interativo que permite ao pesquisador usar os seus sentidos na obtenção de informações fazendo ciência no local onde o exerce as suas atividades, de modo processual, usando os elementos interativos da realidade que nela é vivida com ela. Trabalhou-se a observação do uso da Pedagogia da Alternância, na tendência que é praticada na EFAA, fundamentada em Paulo Freire (1993, 1997), no que tange à problematização e a visão totalizadora do ser humano no processo educativo, enquanto um ato inequivocadamente político, portanto não neutro, em que a

pesquisa, buscou-se equilibrá-la com a participação do pesquisador no processo de desenvolvimento social.

Desse modo, problematizou-se as ações educativas da EFAA, usando como chaves de leitura da observação a **visão crítica** e a **comunicação dialógica** dos seus atores. Pretendia-se conhecer como se situavam esses atores diante de questões internas do cotidiano da escola, mas, também, diante de fatores externos que afetam as ações educativas dessa instituição. Assim, traçou-se uma linha de fuga para o estudo acadêmica tradicional, alinhando ao campo da investigação a opção da pesquisadora frente à comunidade campesina, que, engajada na educação do campo enquanto professora, pôde acentuar o conhecimento adquirido como gerador de consciência crítica, de modo a compreender melhor a realidade pesquisada.

A observação aconteceu nos ambientes, enquanto espaço físico, psicossocial e, também, normativo, onde ocorrem as ações educativas (EFAA, AEFAA, AECOFABA, UNEFAB, Reunião de Diretoria, Assembléia de Pais, Comunidade, outros), No caso da EFAA, ocorreu, principalmente, nas aulas de Física, nas turmas do 1º ao 3º ano de Filosofia, no 4º ano, em ações que foram desenvolvidas no período de 2006 a 2009. Buscou-se estreitar a relação entre a pesquisa e a prática educacional, de modo a evidenciar as possíveis características de uma educação emancipadora, contextualizada no repositório do saber popular que para a EFAA converge das diversas comunidades envolvidas. Comunidades enquanto o espaço físico e psicossocial onde os alunos residem, geralmente localizados no perímetro rural. Como uma representante interna ao processo, o propósito foi aproximar a teoria com a prática empreendida, de modo compromissado, não apenas com o resultado, mas, também, com o seu uso.

4) A Entrevista Semi-Estruturada parte de certos questionamentos básicos do pesquisador, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem um amplo campo interrogativo, resultado de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante. As perguntas, então, resultam da teoria que vai alimentar a ação do investigador, mas também das informações que se recebeu sobre o fenômeno social que interessa, diz Triviños (2006). Criou-se, assim, um roteiro para se realizar a entrevista, que, por ser aberto, permitiu seguir uma ordem de perguntas acessíveis ao conteúdo do entrevistado, não apenas de modo diretivo, mas de modo que ele pudesse exprimir o que efetivamente pensava.

Os instrumentos utilizados foram os roteiros de entrevistas, elaborados a partir de entrevistas livres com alguns atores da EFAA que, na formatação do projeto de pesquisa, foi

se elaborando as questões para levantar informações dos atores da EFAA, envolvidos nas ações educacionais. O objetivo principal foi analisar a comunicação entre eles, em especial entre os alunos e monitores/professores. Uma vez definidas as questões, definiu-se os níveis do roteiro:

1º) nível de introdução - explicação sobre a pesquisa (objetivo, foco, o porquê das entrevistas, regras seguidas sobre a divulgação dos resultados e outras);

2º) nível de identificação - informações sobre do meio.e do Sujeito

3º) nível de informação - opiniões, expectativas, sugestões sobre:os atores, os atos educativos, a comunicação, as TIC na EFAA, outros.

Os cuidados na formulação voltaram-se para que as perguntas possibilitassem o relevo do processo de comunicação, das características gerais de como ele ocorre, tomadas como indicadores de dialogicidade pressupostos nas ações educativas emancipadoras. Os roteiros estão nos Apêndices I a IV, como discriminados a seguir:

– Roteiro de Pesquisa Alunos/Egressos da EFAA - Apêndice I, cujo item chave foi b) a comunicação com os colegas, monitores, demais empregados, na EFAA e em outros ambientes.

– Roteiro de Pesquisa Monitores/Professores da EFAA – Apêndice II, cuja questão chave foi: k) avaliação dos vários instrumentos da Pedagogia da Alternância para a comunicação entre os atores, na prática educativa da EFAA: (i) a importância para o aluno; (ii) para a prática educativa; (iii) o que o instrumento se presta a comunicar/informar (iv) alcance (geral, específico) da comunicação que o instrumento atinge; (v) como é atualizada as informações (vi) como é utilizada para a prática educativa.

– Roteiro de Pesquisa Pais de Alunos/Egressos da EFAA –Apêndice III, com a questão chave: d) a comunicação com os filhos.

– Roteiro de Pesquisa junto a Pessoas da Comunidade –Apêndice IV, com questões para levantar a percepção da EFAA no contexto social em que está inserida.

Os pontos de análise (as chaves) partiram do levantamento de (1) como a população da pesquisa vivem ou vivenciaram a comunicação nas práticas sócio-educacionais; (2) como percebem ter estudado/estudar, ter participado/participar da EFAA; e, (3) que atribui como causa do resultado que obteve/ está obtendo/espera obter, em sua vida social e privada.

Além da comunicação, outros fatores considerados como organizadores das ações sócio-educativas foram levados em conta, a exemplo de: o perfil dos alunos e de egressos da EFAA: procedência, faixa etária, condições sócio-econômicas, outras.

5) A **Análise de Conteúdo**, enquanto instrumento de pesquisa “no âmbito de uma abordagem metodológica crítica”, conforme Triviños (2006, p.160), tem como foco principal a mensagem, podendo ser ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, conforme Franco (2008, p. 19). Esta autora (Idem, p.29) considera que uma importante finalidade desta técnica é produzir inferências “(...) procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação”. Isto pressupõe que as informações dos conteúdo ou das premissas, resultantes do estudo dos dados, presentes na comunicação, sejam confrontados com os “pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade” (Idem, p.31).

Esta técnica foi adotada visando sistematizar, categorizar as informações levantadas nas entrevistas, no Caderno de Realidade, no Plano de Estudo e no Projeto de Vida, além de documentos institucionais internos e externos à EFAA, e legislação pertinente que foi analisada.

As etapas adotadas, seguiu-se a divisão de Bardin (1977, *apud* TRIVIÑOS, 2009, p.161) e foram elas:

1) **Pré-Análise**: fase inicial de organização, leitura e seleção do material e hipóteses e de referência aos índices.

2) **Descrição Analítica**: nessa fase submeteu-se o material ao estudo orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos, realizando-se os procedimentos de **codificação**, a **classificação** e a **categorização** do material estudado.

3) **Interpretação do Referencial**: baseando-se na reflexão e na intuição, tomou-se os materiais empíricos, para estabelecer relações com a realidade pesquisada. Na interação dos materiais, na pesquisa qualitativa, além do conteúdo manifesto, enquanto aquele que orienta para conclusões apoiadas em dados quantitativos, estáticos de simples denúncia de realidades dos documentos, focou-se o conteúdo latente que não excluindo as informações numéricas, abriu possibilidades de descobrir ideologias, tendências das características dos fenômenos sociais que foram pesquisado, num processo dinâmico, social e histórico.

A categorização permitiu uma melhor manejo do material analisado, e seguiu na direção teórica de base, realizando o que Franco (2008, p.59) definiu como sendo “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

A Análise de Conteúdo foi utilizada para o tratamento das entrevistas realizadas junto aos atores que participam/participaram, direta ou indiretamente, da EFAA, considerando que, “dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal” contribui para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas. Também se adotou na análise dos documentos produzidos pelos alunos e professores (Caderno da Realidade, Plano de Estudo e Projeto de Vida), e na análise de documentos institucionais internos e externos à EFAA

Com essa técnica, considerou-se, conforme Franco (2008, p.10), que é possível e necessário o uso da análise de conteúdo, “enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência em reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento”.

Desse modo, o conhecimento advindo da pesquisa pôde **beber** da fonte da realidade com a participação dos diversos atores da EFAA, e seguiu-se, em boa medida, as exigências de:

- 1) Empregar as categorias interpretativas dos participantes do processo educativo;
- 2) Identificar e buscar a superação de ideias de interpretações deformadas pela ideologia;
- 3) Buscar identificar, os conflitos, as contradições e os bloqueios à mudança racional, propondo interpretações teóricas de situações, de modo a que os participantes pudessem tomar consciência de que pode contribuir na superação dos mesmos. A articulação da análise foi realizada usando a lógica dialética.

Assim, a relação entre os atores, em especial, a comunicação que nela se estabeleceu, foi tomada como categoria básica do fenômeno educativo, o que para Gamboa (2007) permite elaborar estratégias para a aplicabilidade dos resultados obtidos.

Em outras palavras, trabalhou-se a verificação da prática educacional que ali acontece, se a mesma tem alguma correspondência com a teoria das possíveis mudanças preconizada no materialismo histórico-dialético marxista, no duplo papel da consciência no indivíduo de ser determinada, mas, também determinar, de estabelecer a relação “ser do e no mundo”. Examinou-se em que medida o processo teórico e prático da pedagogia da Alternância praticado na EFAA é transformador de uma realidade opressora que aliena o campesino de seu meio.

Resumindo, o propósito foi entender os sujeitos enquanto seres de relação, de comunicação, capazes de intervirem conscientemente na realidade que é objetiva e possível de

ser conhecida e transformada. Desse modo, com o corpo teórico explicitado, apresenta-se, a seguir, o caminho percorrido na realização da pesquisa.

5.5 Etapas da pesquisa e o percurso de realização

Para examinar as possibilidades, os limites e as contradições de uma EaD libertadora para o meio rural, mediada pelas TIC, numa prática educativa concebida na Pedagogia da Alternância, seguiu-se o percurso, conforme o quadro, a seguir, que desdobra as questões origens, os objetivos específicos correspondentes e os estudos que foram realizados no desenvolvimento desses objetivos, seguindo numa relação progressiva ascendente entre os estudos realizados.

QUADRO 4 – Síntese do Percurso da Pesquisa

Estudo 1: Pedagogia Freiriana e Pedagogia da Alternância – Semelhanças, Diferenças e Contradições	
Questão: A Pedagogia da Alternância guarda uma relação próxima com a pedagogia freiriana, enquanto uma forma de se fazer uma educação emancipadora para a educação do campo?	Objetivo Específico: levantar as potencialidades de uma educação freiriana porventura existentes na Pedagogia da Alternância.
Descrição: estudo teórico que posicionou a comparação entre a pedagogia freiriana e a Pedagogia da Alternância. Foi de natureza documental, analisou se os instrumentos educacionais de comunicação da Pedagogia da Alternância são potencialmente dialógicos, conforme preconizado por Paulo Freire, para fazer a mediação entre os alunos, os alunos e os monitores, os alunos e a família, os alunos e a comunidade.	
Categorias de Análise: educação emancipadora, comunicação dialógica	
Ações Realizadas: Pesquisa Bibliográfica para explorar os temas (Pedagogia da Alternância e pedagogia freiriana e Educação do Campo) e análise usando a lógica dialética.	



Estudo 2: A Educação Emancipadora e a Dialogicidade Freiriana na Tendência da Pedagogia da Alternância da EFAA

Questão: Considerando a confirmação da questão anterior, até que ponto isto ocorre, também, na tendência dessa pedagogia que é feita na EFAA? Os instrumentos adotados permitem exercer a dialogicidade freiriana na ação educacional?	Objetivo Específico: verificar se a tendência educativa da Pedagogia da Alternância que é praticada na EFAA, se é uma prática educativa emancipadora, a partir da verificação da dialogicidade entre seus atores.
Descrição: Estudo de base empírica para verificar se a tendência da Pedagogia da Alternância da	

EFAA guarda, em boa medida, a dialogicidade freiriana, na interação entre os atores da EFAA. Adotou-se a observação-participante no contexto onde as ações sócio-educativas ocorrem.

Categorias de Análise

Educação emancipadora, comunicação dialógica

Ações Realizadas: pesquisa documental, observação-participante em ambientes internos/externos à EFAA, entrevista semi-estruturada junto a seus atores, e análise de conteúdo nas mensagens das entrevistas, nos documentos produzidos pelos alunos (Caderno da Realidade, Plano de Estudo e Projeto de Vida), nos documentos institucionais, e discussão embasada na dialética, a partir dos resultados do estudo 1 e do corpo teórico do estudo.



Estudo 3: A Pedagogia da Alternância na EaD emancipadora mediada pelas TIC para o Campo

<p>Questão: é possível a adoção dessa Pedagogia na EaD mediada pelas TIC, enquanto uma complementaridade libertadora para a educação do campo?</p>	<p>Objetivo Específico: discutir sobre as possibilidades, os limites e as contradições da EaD mediada pelas TIC voltadas para o meio rural, com a adoção da Pedagogia da Alternância, dos seus instrumentos pedagógicos potenciais para a problematização crítica da situação real e de atuação transformadora sobre ela</p>
--	--

Descrição: Com base nos resultados do Estudo 1 e do Estudo 2, discutiu-se os limites e as contradições da adoção da Pedagogia da Alternância de ser um modelo comunicativo dialógico que pode favorecer uma EaD emancipadora mediada pelas TIC para a educação do campo.

Categorias de Análise: Comunicação dialógica, EaD emancipadora e Educação do campo

Ações Realizadas: Pesquisa bibliográfica, análise usando a lógica dialética, a partir dos resultados do Estudo 1 e do Estudo 2.

A seguir, apresenta-se a trajetória seguida em cada um dos três estudos, para alcançar os objetivos pretendidos.

5.6 O Percurso do estudo 1: Pedagogia freiriana e Pedagogia da Alternância – semelhanças, diferenças e contradições

A pedagogia freiriana tem sido apontada como uma pedagogia emancipadora, na medida em que usa o próprio contexto daquele que aprende para desenvolver a capacidade crítica de ver o mundo, e assim, ser capaz de modificá-lo a partir da modificação de seu meio. Vem sendo adotada em muitas situações de educação do campo, inclusive em CEFFAs brasileiras. Mas com a não sistematização da prática que é feita, pouco se sabe como vem sendo adotada, o que tem de semelhante, diferente, contraditório na integração dessas teorias.

Com isso, a discussão girou em torno da similaridades, diferenças dessas pedagogias, partindo de suas teses e antíteses, e contradições encontradas no caminho, que, não as assumindo como antagônicas, ou salvadoras, buscou-se correspondências nos trajetos e percursos de ações possíveis, para ao final, posicionar-se sobre a Pedagogia da Alternância, se ela possui, em boa medida, aspectos de uma comunicação dialógica capaz de sustentar uma educação emancipadora freiriana na fundamentação de suas ideias, que se pensa, complementárias no fazer educativo para o campo. Assim, na organização das informações foi utilizado o instrumento de Síntese Estudo 1 - Apêndice V: Pedagogia da Alternância *versus* pedagogia Freiriana – que organizou o estudo intitulado A pedagogia freiriana e a Pedagogia da Alternância: Uma Relação Possível, parte do Capítulo 6: Apresentação e Discussão do Resultado da Pesquisa.

As discussões desta etapa serviram como base para aquelas empreendidas no Estudo 2: A Dialogicidade na Tendência da Pedagogia da Alternância da EFAA, apresentado a seguir, que busca a validação na prática social, como preconizado no materialismo dialético.

5.7 O percurso do estudo 2: A educação emancipadora e a dialogicidade freiriana na tendência da Pedagogia da Alternância na EFAA

Considerando que a concreticidade do conhecimento não é inerte ou passivo, pois que advém do movimento, conforme Kosik (1976), buscou-se compreender a *coisa em si*⁶⁰, a Pedagogia da Alternância, numa visão crítica baseada na *práxis*⁶⁰ explicada não sob a redução a algo diverso de si mesma, mas interpretando-a “com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento, em que o ponto de partida foi uma projeção dessa pedagogia, discutida a partir das categorias freirianas de educação emancipadora e relação dialógica cujo ponto de chegada foi uma reprodução espiral da realidade que é praticada na EFAA, o *lócus*⁶⁰ onde se registrou, tomou nota, planejou, refletiu e projetou, de modo receptivo e ativo, o fenômeno pesquisado, para em última instância validar se ali é “uma unidade pedagógica, na acepção ampla do termo”, de acordo com Freire (2002, p.39).

Assim, descobrir empiricamente o que a tendência da Pedagogia da Alternância que é praticada na EFAA guarda em relação ao método propriamente dito, foi o mote desta etapa, quando se buscou evidenciar como essa instituição se organiza, como é o seu funcionamento,

⁶⁰ Grifo nosso.

como usa os instrumentos pedagógicos de Alternância, de modo a se concluir sobre a coesão factual dessa tendência com o Método da Pedagogia da Alternância, e as possíveis relações dialógicas com a Pedagogia Emancipadora Freiriana, entre os diversos atores.

Para tanto, organizou-se e analisou-se, buscando-se através das contradições encontradas no movimento empreendido na prática da tendência praticada na EFAA, o que faz essa pedagogia ser vista como um método coerente na promoção da autonomia dos aprendentes, portanto emancipador na linguagem freiriana, em que as práticas pedagógicas possibilitam que esses aprendentes partam do conhecimento do seu” mundo vivido”, compartilhem esse conhecimento com os demais atores da EFAA, conforme Rodrigues (2008), fazendo-se ao final uma reconstrução do mundo conhecido, numa síntese desse conhecimento em que os aprendentes, monitores, pais, comunidade, todos foram protagonistas, conforme o método freiriano. Descreve-se, a seguir, as características desta etapa do estudo.

5.7.1 A pesquisa empírica na EFAA

5.7.1.1 O ambiente da pesquisa empírica

A Escola Família Agrícola de Angical (EFAA), escolhido para desenvolver o trabalho empírico, objeto desta pesquisa, a saber: as práticas sócio-educativas da tendência pedagógica que ali é desenvolvida na ação educacional destinada ao jovem do campo, é apresentada no quadro, a seguir, onde estão explicitadas as suas características e as funções que exercem.

QUADRO 5 - Ambiente Principal da Pesquisa Empírica

1 – Nome da EFA: Escola Família Agrícola José Nunes da Mata (EFAA)
1.2 – Endereço: Rua/ Av./Comunidade: Povoado de Covas
Município: Angical Estado: Bahia CEP: 47.960-000
Telefone: (77) 3622-2196
2- Dados da Mantenedora:
2.1 – Nome: Associação da Escola Família Agrícola de Angical
2.2 – Data de Fundação: 05/08/1995
2.3 – Registros:
– CNPJ - 00.826.201/0001-42;
– Ut. Pública Municipal - Lei nº 055/96 de 09/10/95;
– Ut. Pública Estadual - Lei nº 11750 de 09/03/2010;

- Ut. Pública Federal - Processo MJ nº 17.487/98-12;
- Certificado de Filantropia – Portaria nº 98 de 18/07/2010; Processo nº 71010.003363/2009-72;
- Registro no CNAS – nº 44006.001080/97-88;
- Atestado de Entidade Municipal de Assistência Social – 001/2009

3 – Data de Fundação da EFAA: 11/03/1996.

4 – Tipo de Curso:

- Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série (1996 a 2007)
- Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio – (a partir de 2006)

5 – Alternância:

- Quinzenal

6 - Descrição : Localizada na periferia da cidade a escola funciona no sistema de alternância. No período na escola o aluno estuda em tempo integral, entre atividades do ensino regular e de trabalho na escola, na horta, outras atividades educativas e recreativas. Além dos critérios formais de avaliação - exercícios orais, práticos e escritos - são também observados os trabalhos individuais e em grupo (questionamentos, diálogos e debates).

Mas outros ambientes, também, serviram de pano de fundo para a pesquisa, conforme quadro a seguir:

QUADRO 6 – Outros Ambientes da Pesquisa Empírica

1) Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia - AECOFABA -

- 45º Encontro de Formação Continuada para Monitores do Regional, no período 20 a 25 /agosto 2007 , Centro de Treinamento de Líderes em Riacho de Santana – BA, como observadora , e como palestrante cujo tema da oficina foi: “Tecnologias da Comunicação e a Educação”, duração de (8 horas). Fizeram parte desse evento, x monitores de Y escolas , localizadas em Y municípios diferentes. Período Agosto 2007. Duração 5 dias.

- Encontro de Formação do Projeto CUIA – Capacitação em Alternância, com organização e dinamização das atividades entregues à ONG Terra dos Homens, quando participaram 37 pessoas entre monitores, professores e técnicos da EFAA de 24 municípios diferentes, Período Fev 2009. Temáticas desenvolvidas: Análise da Conjuntura, Corpo – abordagem de autoconhecimento, saúde , criatividade, Alfabetização e letramento, Raça e Gênero, Planejamento e Matemática.

2) União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB)

End.: SCS QD.06 – Bloco “A” – Ed. Carioca nº 240 – 5º andar – Sala 501 – CEP 72.306-970

Fone: (61) 3321-8985 – 3037-7447 – Sítio: www.unefab.org.br.

Esta instituição congrega 248 CEFFAs, para um contingente de 70400 famílias de agricultores

familiares, envolvidas nos 21 estados brasileiros.

3) III CONGRESSO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL E X ASSEMBLÉIA GERAL - tema Pedagogia da Alternância Fortalecendo a Educação Do Campo e a Agricultura Familiar Agroecológica - período: de 07 a 11/09/2009, Brasília – DF. O objetivo foi conhecer profissionais da Alternância, Pesquisadores da área e o estado da arte sobre a temática.

4) AUDIÊNCIA PÚBLICA Políticas Públicas para Educação do Campo - *Formação por Alternância* - 08/11/ 2007 _ Câmara de Deputados – Anexo II, Plenária 6. O objetivo foi conhecer como andavam as articulações em prol de políticas públicas para a educação do campo.

5) COMUNIDADE DE CUPINS – Município de Angical

5.7.1.2 Realização das entrevistas

As entrevistas foram realizadas de modo individual e algumas em grupo. As mesmas foram gravadas, com transcrição posterior para análise e tratamento.

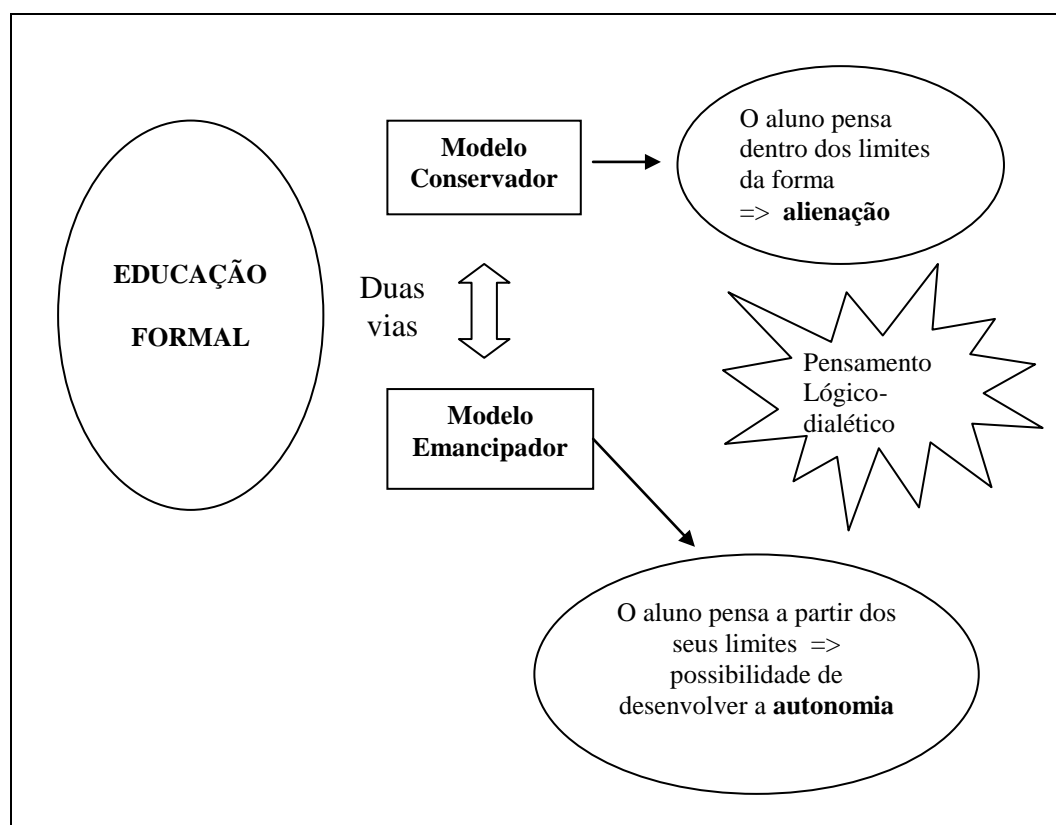
O período em que foram realizadas consta na tabela a seguir:

TABELA 3 - Cronograma de Entrevistas Realizadas

Período	ATIVIDADE	Local
novembro a dez 2008	Piloto de Entrevistas	EFAA
julho a novembro 2009	Entrevista Alunos	EFAA
março a junho 2010	Entrevista Monitores / Professores	EFAA e RESIDENCIA
março a outubro 2010	Entrevista Egressos, Pais de Alunos e Pessoas da Comunidade	RESIDÊNCIA DAS PESSOAS

Para todos os entrevistados, na apresentação, cuidou-se de assegurar o alinhamento dos conceitos sobre educação emancipadora, dialogicidade na comunicação, que foram adotados no presente trabalho. O entendimento considerado foi a educação emancipadora conforme Paulo Freire, apresentado no Capítulo 2 – Educação Emancipadora deste trabalho, cuja representação simplificada está na figura a seguir.

FIGURA 6 - A Dialética da Educação: Entre a Alienação e a Emancipação



5.7.1.3 Participantes das entrevistas

Apresenta-se a seguir a caracterização sócio-profissional dos entrevistados: Alunos, Egressos, Monitores, da Escola Família Agrícola de Angical (EFAA), Pais de Alunos, e Participantes da AEFAA.

A seleção dos entrevistados foi feita de modo intencional, seguindo os seguintes critérios: (1) indicação dos monitores; (2) disponibilidade da pessoa para participar da entrevista; (3) tempo e custo de realização; (4) facilidade de acesso físico à comunidade de residência do entrevistado. Pretendia-se levantar o modo de participação, a interação e a comunicação entre os atores, a partir das informações sobre o modo de percepção da escola, das aulas, da participação de pais, da comunidade, dos diversos atores, além de outros fatores que contribuíssem para validar a pretensão da educação emancipadora freiriana, porventura existente.

1) Os alunos

A seleção dos alunos entrevistados, além dos critérios gerais acima descritos, considerou-se: (1) aqueles que frequentam o ensino médio profissional e cursaram o ensino fundamental na própria EFAA; (2) aqueles que frequentaram o ensino fundamental em escola da rede pública e frequentam o ensino médio profissional na EFAA.

Procurou-se um quantitativo que garantisse a representatividade de cada uma das quatro turmas, conseqüentemente, da escola. A distribuição ficou conforme a tabela a seguir:

TABELA 4 - Distribuição dos Alunos Entrevistados por turma (posição 2º semestre 2009).

Turma	Qtde Alunos	Entrevistados
1ª Ano	35	12
2ª Ano	27	11
3ª Ano	25	8
4ª Ano	16	7
TOTAL	103	38

A população foi composta por 103 alunos, que estavam regularmente matriculados e frequentando a EFAA no 2º semestre de 2009, quando foi realizada a pesquisa. Destes, 72 são do sexo masculino e 31 do sexo feminino, distribuídos em 04 turmas funcionando em alternância quinzenal, duas a duas, com os pares: um período de alternância com os alunos do 1º e 3º ano, e a outra com os alunos do 2º e 4º ano, e em tempo integral, com a distribuição conforme tabela acima.

O Curso oferecido, como explicitado anteriormente, é o Curso de Educação Profissional Técnica em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio. Na sua maioria os alunos são filhos de proprietários de pequenos lotes de terra, a maioria no Projeto de Reforma Agrária de Angical, e alguns de trabalhadores rurais que, na sua heterogeneidade englobam as categorias meeiras e diaristas. Os pressupostos da escola são que, com a Pedagogia da Alternância, os alunos tornam-se sujeitos de sua própria história através da descoberta da sua realidade, graças ao instrumentos pedagógicos de alternância, a saber: Plano de Estudo, Caderno da Realidade e Projeto de Vida. Isto ocorre na medida em que passam a interrogar a sua realidade, pesquisando-a, participando mais ativamente da vida de sua família e de sua comunidade. A composição das informações sobre os alunos, é restrita àqueles pesquisados nas entrevistas, conforme roteiro alunos/egressos, Apêndice I, e nos Cadernos da Realidade\Plano de Estudo analisados. As informações pessoais (sexo, idade, série cursada,

tempo de estudo na Escola Família Agrícola) da família Profissão, nível de escolaridade dos pais, da comunidade e dos estudos empreendidos, e mais, as respostas às questões mais diretamente ligadas aos objetivos da pesquisa.

2) Os monitores/professores

Foram entrevistados todos os cinco monitores que atuam na EFAA, e dois, dos cinco professores externos, cuja diferença entre esses profissionais é que, os primeiros são aqueles que dão sustentação às ações da escola e da AEFAA, na medida em que, ministram aulas e mais uma série de atividades, como acompanhamento da vida em grupo dos alunos, orientando suas atividades de lazer e recreação, o acompanhamento específico a cada turma (rodízio) no qual sua responsabilidade é organizar os Planos de Estudos, Cadernos de realidade, Caderno de Acompanhamento, estágios, Projeto profissional, preparar e motivar o aluno para a sua realização, resolver os problemas de turmas, orientar os alunos, visitar as famílias, além de ser o responsável do dia, uma vez por semana, acompanhando todos os alunos durante 24 horas. As atividades dos professores externos, geralmente estão circunscritas a ministrarem aulas.

Desses monitores e professores entrevistados levantou-se o perfil sócio-profissional composto de suas características pessoais, idade, sexo, a formação acadêmico-profissional, tempo de atuação na EFAA, formação específica em Alternância e as áreas que atuam.

3) Os participantes da AEFAA

São 67 sócios, posição de 2009. Os entrevistados foram selecionados entre os membros atuais da diretoria e outros sócios que participaram ou participam mais ativamente da Associação da Escola Família Agrícola de Angical (AEFAA), a maioria fazendo parte desde a fundação dessa instituição. Foram dez o número de participantes do estudo, desses, dois são padres, um é diácono, quatro são pessoas do município que prestam ou fizeram um trabalho voluntário junto a AEFAA e os outros quatro são agricultores. O objetivo maior foi ir além dos dados normativos, e conhecer a história da EFAA, e a percepção que se tem, do seu movimento para o homem do campo angicalense.

4) Os egressos

Existem mais ou menos 1200 egressos, mais 72 evadidos que terminaram o curso em escolas não alternantes. Foram entrevistadas 11 pessoas, destes, 5 que concluíram o ensino

fundamental na EFAA, 2 que terminaram só o ensino médio, e três que não concluíram o ensino médio na EFAA, estão terminando na rede pública. Não há representantes do curso Profissionalizante de Técnica em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio, pois, na época da pesquisa, não havia concluintes, uma vez que mesmo só teve iniciou em 2006, e a duração do curso é de quatro anos. As entrevistas objetivaram conhecer qual o perfil dos egressos no mercado de trabalho, e qual a representação que têm da EFAA.

5) Os pais de alunos

São pertencentes às 86 famílias atendidas diretamente pela escola, residindo em Angical ou em municípios circunvizinhos, a maioria na zona rural. Boa parte deles são sócios da AEFAA, cujo perfil econômico é de até 3 salários mínimos. Foram 11 os entrevistados, e o objetivo maior foi levantar a motivação de esses pais ter seus filhos estudando na EFAA.

5.7.2 Organização e tratamento das informações

Para apresentar e discutir os resultados do estudo empreendido, o tratamento das informações, que objetivou dar relevo aos tipos de comunicação que é praticada nas relações entre as pessoas da EFAA, partiu das informações que foram obtidas nas entrevistas, das observações realizadas, da Análise de 10 Cadernos da Realidade/Plano de Estudo e dos documentos internos e externos à EFFA, listados no Apêndice VI – Relação de documentos analisados. A escolha do método qualitativo, de forma especial mostrou-se a mais adequada de acordo com a técnica de estudo de caso e de coleta de dados selecionada, porque permitiu realizar a análise em profundidade, buscando atingir os objetivos propostos para melhor compreender a realidade nas quais esses atores se inserem. Realidade esta que é marcada pela alternância espacial, mas, também, pela alternância entre o aprendido e o experienciado.

A lógica da organização das mensagens dos entrevistados e as estratégias de análise, base para apresentação dos resultados, foram agrupadas em categorias e subcategorias, de forma a responder as questões aqui estudadas.

O resultado deste estudo foi usado para empreender uma discussão sobre as possibilidades, os limites e as contradições da Pedagogia da Alternância na EaD para o campo, temática abordada a seguir.

5.8 O percurso do estudo 3: A complementaridade da Pedagogia da Alternância na EaD emancipadora mediada pelas TIC para a educação do campo

A discussão da adoção das TIC, se, em boa medida, é viável enquanto uma complementaridade libertadora para a educação do campo, teve como base os resultados obtidos nos estudos 1 e 2, que, baseados no referencial teórico, teve como móvel, discutir as possibilidades, os limites e as contradições de uma pedagogia da Alternância que sirva à complementaridade a uma pretensa EaD emancipadora mediada pelas TIC voltada para o campo, discussão que foi intitulada de: Resultado do estudo: O diálogo da roça na EaD emancipadora ou o diálogo na roça da EaD emancipadora?

O cerne da questão, buscou-se discutir a partir de Kosik (1976), sobre como superar a pseudoconcreticidade, o complexo da Pedagogia da Alternância que envolve o espaço cotidiano e o lugar comum da tendência dessa pedagogia que é praticada na EFAA, de modo regular, imediato e óbvio, que penetre na consciência dos indivíduos agentes, os atores envolvidos, adquirindo um aspecto automático e natural. Assim, empreende-se essas discussões no Capítulo VI – Apresentação e Discussão dos Resultados da Pesquisa, provisoriamente, o último capítulo deste estudo.

CAPÍTULO VI

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO RESULTADO DA PESQUISA

Considerar a Pedagogia da Alternância (PA) como adequada à educação do campo, tendo como ponto de força o potencial comunicativo, tem instigado estudos comparando-a à pedagogia emancipadora freiriana, na medida em que seus pressupostos teóricos sugerem a problematização das questões do campesino nos atos educativos que se alternam entre a escola e o meio sócio-profissional. Neste capítulo, discute-se, primeiro, o que tem de emancipador nos pressupostos teóricos da PA, avançando para o resultado de uma pesquisa empírica sobre a tendência que é realizada na Escola Família Agrícola de Angical (EFAA). Os resultados apóiam o estudo alvo da pesquisa, sobre as possibilidades de adoção da PA numa EaD emancipadora para o campo. Assim, o itinerário percorreu três estudos, descritos a seguir:

- 6.1 Pedagogia freiriana e pedagogia da alternância: semelhanças, diferenças e contradições
- 6.2 A educação emancipadora e a dialogicidade freiriana na tendência da pedagogia da alternância da EFAA
- 6.3 A complementaridade da pedagogia da alternância na EaD emancipadora mediada pelas TIC para a educação do campo.

6.1 Pedagogia freiriana e pedagogia da alternância: Semelhanças, diferenças e contradições

Centrado na hipótese de que a Pedagogia da Alternância (PA) é emancipadora conforme preconizado na pedagogia freiriana (PF), o estudo comparou essas pedagogias, cujas discussões envolveram os parâmetros: semelhanças, diferenças, contradições, ênfases, proximidades e antagonias, incidindo sobre as categorias: Educação Emancipadora e Comunicação Dialógica. A síntese do resultado está espelhada no quadro a seguir:

QUADRO 7 - Comparativo entre a Pedagogia Freiriana e a Pedagogia da Alternância

PEDAGOGIA	1 FREIRIANA	2 DA ALTERNÂNCIA
1 TESE	Educação como prática de liberdade	Educação como estudo-profissão para o campo
2 CATEGORIAS	Educação emancipadora	Educação que prepara o jovem do campo para o trabalho no seu meio
	Comunicação dialógica	A comunicação na alternância se dá através de instrumentos pedagógicos próprios
3 SEMELHANÇAS		
Origem	Surge a partir do Movimento de Cultura Popular (MCP) no Brasil, desencadeado pelos Movimentos Sociais de Base da Igreja Católica	Surge a partir do Movimento de camponeses na França, fora de estruturas escolares estabelecidas e no seio da Igreja. Os envolvidos no movimento eram ligados ao pensamento social Cristão
Causa(s) /Motivos	Necessidade de mais justiça social	A falta de escola no ambiente rural para a educação dos filhos
Práxis educacional	Parte da doxa, no meio social, problematizando-a, vai ao logos e volta para testar a validade do conhecimento no meio social	Parte do meio sócio-profissional, problematizando-o, vai ao logos e volta para testar a aplicabilidade no meio sócio-profissional
Ideias Pedagógicas	<p>Exploram as necessidades locais, o contexto, a cultura, além das necessidades nacionais, dialogando com a pedagogia da prática</p> <p>Sustenta-se na visão cristã do engajamento político e de que se aprende na realidade</p> <p>Implica prática e reflexão</p> <p>Busca a conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo</p> <p>As experiências iniciais ocorreram em círculos de cultura</p> <p>Explora os Projetos em detrimento de</p>	<p>Valoriza a realidade do educando, trazendo essa realidade para a sala de aula e levando-a da escola para a família e a comunidade</p> <p>Sustenta-se na visão cristã do engajamento político e de que se aprende na realidade</p> <p>Implica prática e reflexão</p> <p>Busca o desenvolvimento e transformação do campo por meio da alfabetização centrada na própria cultura do campesino</p> <p>Foram criados círculos de</p>

	receitas prontas Problematização das ações educacionais Condicionadas a uma comunicação dialógica	estudos por todo o país Explora os Projetos em detrimento de receitas prontas Problematização das ações educacionais Condicionadas a uma comunicação em alternância espaço-tempo
4 DIFERENÇAS		
Comunicação	Conversa	Conversa e Conversão
Desenvolvimento da Consciência	Otimismo crítico Consciência transitiva crítica	Otimismo ingênuo Consciência transitiva
5 ÊNFASES	Na relação dialógica numa práxis que demanda ação constante sobre a realidade e a reflexão sobre esta ação => pensar e atuar corretamente, capaz de transformar a percepção	No diálogo entre a terra e o homem, entre a escola e a comunidade, a ação e a reflexão, a prática e a teoria => Ação constante sobre a realidade e a reflexão sobre a ação
6 PROXIMIDADES	Demanda o pensar crítico para a transformação da realidade	Demanda a ação e reflexão da realidade e sobre a realidade para sua transformação
7 CONTRADIÇÕES	Emancipação => dialogicidade	Alternância => tempo, espaço
	Tendência com inspiração libertária existencial, apesar de trabalhar com conceito de classe e valorizar o saber gerado na prática social A prática é heterogênea, trazida pelos educandos e sistematizada em conjunto com os educadores Vincula a educação a mudanças, transformação, emancipação	Busca fixar o jovem no campo, mas, não fica bem claro se a finalidade é para transformar Não trabalha o conceito de classe, o valor do saber gerado na prática social é só relativamente considerado Centra no monitor as ações educacionais A prática é homogênea, semelhante para todos os alunos, limitada às atividades do campo - a agropecuária. Já é pré-determinada Vincula a educação à preparação para o trabalho

8 SÍNTESE DA COMPARAÇÃO - A pedagogia freiriana foi construída a partir e na realidade brasileira, é dialética, integra prática e teoria, não padronizada, parte da realidade do educando, além de outras características consideradas emancipadoras. A PA possuindo, no seu instrumental pedagógico próprio, meios de promover uma educação emancipadora freiriana, precisa promover a problematização quanto a adequação à realidade em que vai ser usada, à equilíbrio entre a formação geral e a formação técnica, à distribuição da responsabilidade sobre os atos educativos alternantes, à dialogicidade, além de não limitar a educação do jovem ao meio campesino.

9 SÍNTESE DO ESTUDO 6.1 - Sobre a Pedagogia da Alternância ser emancipadora, conforme preconizada na pedagogia freiriana, seus instrumentos pedagógicos próprios podem viabilizar uma educação emancipadora para a educação do campo, desde que enseje o diálogo entre seus diversos participantes, e trabalhe as contradições que podem advir da prática.

6.1.1 Educação emancipadora e a dialogia na Pedagogia da Alternância

A PA sugere uma práxis em três tempos, meio sócio-profissional – escola - meio sócio-profissional, baseando na alternância entre trabalho e educação. Próxima da práxis da pedagogia freiriana, possibilita ao aluno partir da *doxa*, do conhecimento não sistematizado, e realizar uma pesquisa construindo o logos, que depois retornará ao meio sócio-profissional, com um conhecimento sistematizado, que nasceu na sua realidade e a ela retornou, não ficando na abstração, mas se aproximando novamente de sua vida, de sua família, de sua comunidade, aproximando as distâncias, integrando conhecimento teórico e prático.

O processo pressupõe-se acontecer com o uso dos instrumentos pedagógicos próprios que fazem o chamamento para a realidade pessoal, familiar, comunitária, enfim, global, que Freire (2001, p.90) considera ser uma contribuição para desenvolver no educando a crença “no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir e debater”, discutir os seus problemas, os de sua comunidade, os de seu trabalho, mas também os problemas mais gerais, afetos ao plano global. Dessa forma, permite que o educando construa o seu conhecimento a partir da busca, que exige o seu esforço de realização e de procura, exigindo reinvenção do que foi conhecido.

Esses instrumentos fazem a interface entre a escola e o trabalho em que os sujeitos articulam movimentos contraditórios, que se reforçam mutuamente, dialetizando-se teoria e prática que emergem da experiência na vida, na natureza, na terra, e a ela retorna para se expressar, para realizar, numa situação de formação envolvendo: a pessoa se educando com suas características próprias, o meio escolar, o meio familiar, social, profissional.

Porém, as contradições podem advir da promoção de um conhecimento circular em que a realidade que transpõe os portões da escola seja minimizada à simples resposta de

questionários e a aprendizagem se atenha, no máximo, à fixação do jovem a uma consciência transitiva que limita, inclusive, nas suas perspectivas de escolha, mesmo quanto à atividade laboral que pretende desenvolver: se no meio campesino ou no meio urbano; se com atividades tradicionalmente atribuídas ao campo, como a plantação de roça, ou outras que hoje adentram cada vez mais o meio campesino, a exemplo da agroindústria.

Numa forma emancipadora, uma condição é que o educando escolha o seu próprio caminho, inscrevendo-se e escrevendo-se enquanto ser histórico autêntico, não programado por um método. Não se pode perder de vista o que enfatiza Mészáros (2008), que alcança tanto a PA como a pedagogia freiriana. Para esse autor, uma educação emancipadora no sistema capitalista, de certo modo, é uma antagonia, considerando as transformações que precisam ser feitas no aspecto econômico-ideológico. A questão posta é: se o quadro de referências orientador da sociedade é o capital, como escapar da “prisão”⁶¹ do sistema escolar estabelecido, apenas reformando-o? O fracasso levaria ao resgate do que existiria antes das reformas. Então, advoga Mészáros (2008, p.46), “romper com a lógica do capital na área de educação equivale [...] a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”.

Educar na pedagogia freiriana traz na sua concepção a transformação para superação da desigualdade e da injustiça social. O cuidado é não se ter um discurso de uma coisa e na prática se fazer outra. Então, cabe o retorno a Paulo Freire (2002, p.28), para quem só com o diálogo é possível propulsionar o modo de conhecer emancipador, pois o diálogo é

O encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis. Não há nem pode haver invasão cultural dialógica; não há manipulação nem conquista dialógicas: estes são termos que se excluem.

Mesmo para os estudiosos que criticam a pedagogia freiriana, os discursos apresentam mais pontos de semelhanças do que de contradições, quanto aos aspectos de que o ser é livre quando é capaz de viver a sua própria história. Um exemplo é o de Ferreira (1993), que coloca como uma condição a via da afetividade capaz de possibilitar uma comunicação sem bloqueios, que em Paulo Freire é o componente afetivo, emocional que tem grande relevo. E, para Tonet (2005), só é possível a liberdade do indivíduo numa sociedade que tenha superado a ordem social regida pelo capitalismo. Para isso, é preciso não só conhecer, mas, também se apropriar do conhecimento e de desenvolver habilidades e a articulação política nas lutas

⁶¹ Grifo do autor.

sociais mais abrangentes, a qual, em parte, é realçada em Freire quando coloca em sua prática o desvendar-se a si próprio, conhecer-se, e a questão do comportamento eu-tu como condição ao diálogo.

A base da pedagogia freiriana é a relação dialógica do aluno com seu próprio mundo. Na Pedagogia da Alternância, esse mundo é pretensamente mediado pelos instrumentos pedagógicos, como o Caderno da Realidade e do Plano de Estudo, que guardam um potencial para que os educandos tenham uma visão da sua própria vida, para, depois, partilhar com seus colegas, na atividade chamada de “colocação em comum”, em que comunicam o seu conhecimento ampliando-o do saber individual para o saber coletivo do grupo.

Mas há de se considerar que, tanto a PA quanto a pedagogia freiriana fazem parte da corrente cristã, trazendo a problematização: como conciliar esta corrente com a emancipação do homem? É uma contradição ou uma antagonia? Como acordar conversação com conversão, libertação com salvação, e, conseqüentemente, emancipação com conformação? Ter-se-ia, assim, uma transformação funcionalista, voltada para uma ideologia que limita o sujeito a viver parcialmente a sua plenitude, fundamentada na doutrina pedagógica da Igreja Católica.

A Pedagogia da Alternância nasceu no seio da Igreja Católica e está espelhada no próprio método, que prevê uma educação que integra o mundo físico e o mundo espiritual do homem. A pedagogia freiriana dialoga com outras correntes do pensamento, como o marxismo, mas está enraizada na ideologia cristã que Saviani (2008) considera ensejar maiores estudos, visando tornar mais claro qual a real posição que ocupa no contexto da educação. Mas, sendo uma pedagogia do movimento, não está fechada a contradições que, no lugar de emancipação, o educador possa seguir o itinerário de uma prática salvadora, em que, a comunicação dialógica pode ser substituída pela manipulação, de acordo com a divisão de comunicação feita por Wolton (2004). Porém, Freire (2002) é enfático na sua afirmação: o que não é diálogo é anti-diálogo, e o anti-diálogo é inconciliável com uma educação emancipadora. Assim, em Freire, a educação é para libertar da opressão, e na PA é para profissionalizar o jovem para permanecer no campo. Mas ambas centram na educação como justiça social.

A relação *com* é à base da comunicação dialógica entre os partícipes, educando e educadores, em se tratando de uma educação que liberta, segundo o próprio Freire (2002), para quem, não se pode cair no tecnicismo, em nome de se educar para a realidade local, desvalorizando a educação geral, descontextualizando o conteúdo numa forma de

conhecimentos especializados. Desse modo, se estará promovendo, também, a alienação. Por outro lado, precisa-se fazer a devida adequação à realidade local, sob o risco de se está fazendo uma extensão salvadora nas escolas do campo que adotam essa pedagogia. Desse modo, se estará encobrendo uma ideologia que desloca o educando de si, de sua vida, para uma extensão de técnicas “estrangeiras”, como salvação para si e para o seu meio, que, por ser estranha, o enfraquece, fragiliza na sua capacidade de emancipar-se.

A Pedagogia da Alternância guarda nos seus instrumentos pedagógicos o potencial para fortalecer as relações homem-natureza, de produção do camponês, podendo mediar ações educativas em que educando e educadores se vejam como seres históricos, capazes de autobiografar-se, problematizando a realidade e nela se inserindo enquanto sujeito da transformação freiriana, no entanto, essa problematização pode vir a ser limitada, na medida em que o seu uso seja limitado. E as limitações podem ser muitas, a exemplo de confundir emancipação com salvação, com cidadania, conforme posicionam Ferreira (1993) e Tonet (2005).

Desse modo, partindo da reflexão entre o novo e o velho, o campesino poderá pôr em prática as transformações que percebem necessárias de serem realizadas, enxergando-se como ser da práxis e não apenas como ser da prática. Sua concepção crítica poderá superar a doxa, passando pela relação transitiva e avançando para a relação transitiva crítica, capaz de levá-lo a emancipação, considerando-se que a transformação da percepção só é possível de ocorrer numa *práxis* verdadeira, que demanda a ação e reflexão constante sobre a realidade.

A comunicação não deve passar da ideia de domínio para a ideia de adaptação ao meio, como organismo, que acorda numa relação interna das partes e pode levar a uma causalidade circular entre o jovem do campo e seu meio sócio-profissional. Inserido no seu mundo, problematizando-o, ele deve avançar para o mundo do outro, para não cair no paradoxo de viver um mundo restrito.

Outra contradição, já observada por Nosella (1979), diz respeito às ideias pedagógicas importadas, contextualizadas com as ideias das classes dominantes. Elas precisam ser submetidas à problematização pelo educador para que ele não seja um simples mediador da informação pronta, ou, no máximo, um simples fazedor de informação que estenderá ao educando.

Também, ratifica-se outra fragilidade, apontada por estudiosos, como Silva (s/d) e Nosella (1979): a centralização no monitor da responsabilidade sobre o processo de transmissão do conhecimento e de mobilizador das outras ações da escola e da associação que

fragiliza este modelo quanto a exploração da natureza empírica da aprendizagem que, pressupõe-se, deva estimular uma postura ativa e participativa do aluno e demais participantes.

Tem-se que sair do impasse entre o ideal e a instrumentalização da comunicação, lembrando Wolton (2004) sobre a necessidade de que certas regras sejam seguidas para que não se negue os constrangimentos, indispensáveis a qualquer comunicação, ou, simplesmente, toda coabitação saudável.

Então, uma questão que surge é: como evoluir de uma comunicação que ultrapasse a marca do que Lima (2004, p.35) gradua em *Manipulação, Persuasão, Função, Informação, Linguagem, Mercadoria, Cultura* e alcance o *Diálogo*?

É o diálogo que pode tornar esse espaço de construção do conhecimento com potencial para se discutir uma educação emancipadora para o homem do campo. Um diálogo que precisa trazer para a arena das discussões a realidade social e educacional assistencialista, autoritária e paternalista que predomina no País, na qual os educadores foram educados, e que é um dos contributivos para a manutenção da situação de dominação vigente.

Só assim pode-se falar de uma PA que foi além do assistencialismo que deforma, que domestica o homem, que limita o desenvolvimento de sua consciência predominantemente crítica, numa simulação de participação muda, sem voz.

Desse modo, de acordo com Freire (2002), o risco é a comunicação assentar-se na manipulação e conquista que podem desviar-se para o messianismo de quem invade, convencendo o outro de que deve ser objeto de sua ação, de modo dócil, que são usados para manter a cultura invasora e, no lugar de libertação, abrem-se caminhos de *domesticação*.

Assim, os mesmos instrumentos pedagógicos próprios dessa pedagogia, em que vários autores, como Moreira (2009), advogam ter um potencial para se fazer o diálogo permanente do educando com seu contexto, sua história e seu mundo, portanto se aproximando da educação libertadora e do pensamento de Paulo Freire, podem ser tolhidos dos seus princípios, quando na aplicação, no espaço educativo, pois, onde o diálogo é limitado, o poder criador do educando também estará limitado na sua capacidade reflexiva, que possibilitará desvelar a sua realidade.

Esta é, talvez, a grande contradição da PA. Quando se intenta levantar semelhanças com a pedagogia freiriana - mesmo que o fazer educativo, na teoria, traga uma semelhança com a educação problematizadora, prevendo a inserção dos educandos num movimento de reflexão sobre suas vidas como seres no mundo - de certa forma pode ficar limitada a uma

padronização, ou avançar para uma compreensão crescentemente crítica, portanto, cada vez mais desalienada.

A *práxis* teorizada na PA pode-se considerar próxima da *práxis* freiriana, baseada na integração da alternância de trabalho e educação, devendo conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família que pode contribuir para a desalienação crescente do educando. Usando os seus instrumentos pedagógicos próprios nesta mediação, a PA é capaz de promover a Dialética da Alternância entre o meio campesino e a escola, levando o educando a refletir na escola sobre o seu meio sócio-profissional, e neste, sobre a escola.

E, considerando que o monitor deve ser um educador emancipador, outra questão básica é: quem emancipa o educador? Ele que é um dos atores responsáveis para articular os demais e fazer funcionar uma autêntica alternância? Melhor dizendo: onde ele vai buscar, além da capacidade técnica, o compromisso político como um projeto de educação emancipadora para o campo?

Mas o forte da PA está no uso de relatos, metáforas e imagens gerados pela cultura, concordando com Giroux (2001), semelhante ao tema gerador da metodologia de Paulo Freire, servem para construir e exercitar uma poderosa ferramenta pedagógica que influencia na concepção que as pessoas têm de si mesmas e de suas relações com os demais. Isso enfatiza a impossibilidade de se educar fora, ou em oposição, ao meio vivencial.

Para ser emancipadora, a PA precisa valorizar os conhecimentos do meio, a formação desenvolvida a partir do diálogo com a realidade específica do jovem e a troca de experiências com os colegas, famílias, monitores e outros envolvidos. E isto está na sua fundamentação teórica, podendo ser considerada uma pedagogia dialógica, que dialetiza as múltiplas interações, base para edificar e sustentar sua proposta de educação.

6.1.2 Resultado da comparação entre a pedagogia da freiriana e a Pedagogia da Alternância

As duas pedagogias são dinâmicas, flexíveis, permitindo inovações, desenvolvimento, complementos, mudanças, explicações e, acima de tudo, contradições, próprias de uma posição não dogmática. Então, falar de contradição de algo não estático, no curso que segue a transformação, como já dito anteriormente, é pleonástico. Porém, considerando a PA a partir da pedagogia freiriana, em que o diálogo é condição *sine qua non* para se fazer uma educação emancipadora, tem que se trabalhar a ambivalência entre o diálogo e a dissimulação, ou, na

melhor das hipóteses, entre o diálogo e a manipulação que, de modo paternalista, equivale considerar que a educação da PA, focada na formação para o trabalho no e do campo, pode limitar o desenvolvimento de uma consciência transitiva crítica. Até porque, de acordo com Freire (2002), mesmo tomando consciência das limitações, não quer dizer superá-las, porque isto não viabiliza alteração da infra-estrutura econômica, por maior que sejam as transformações.

Considerando que a PA tem a comunicação dialógica nos seus pressupostos de vivenciar a prática e a reflexão sobre a prática, e também uma relação organizativa, para “levar a cabo” as ações educativas na alternância dos espaços escola e meio sócio-profissional, pode-se dizer que tem potencial para fomentar uma educação problematizadora, envolvendo a visão crítica, que envolve cultura. Porém, precisa que ela seja constantemente problematizada, dentro e fora dos seus espaços de utilização para não se tornar dogma cristalizado num fazer que possa se tornar generalizações.

Outro aspecto é a formação de monitores, como já destacado por Nosella (1977), que precisa ser ampliada para a formação de um educador emancipado que se pressupõe uma formação numa pedagogia dialógica. Precisa-se fazer o que Rodrigues (2008) chama de reapropriação crítica do método para compor um cenário novo de práticas educativas em alternância. Precisa-se problematizar o uso da técnica, para superar o uso da técnica pela técnica de ideias pedagógicas importadas, focadas na lógica das classes dominantes.

Quando analisada a partir dos seus instrumentos pedagógicos, verifica-se que a PA guarda um potencial para ultrapassar as limitações aqui discutidas. O potencial de dialogação desses instrumentos pode promover a socialização de todos que participam dos atos educativos, tanto na escola como no ambiente sócio-profissional do educando, indo, também, a outros que buscam experiências similares, não ficando num re (descobrir) da roda continuamente.

Considera-se, pois, que a PA tem potencial para trabalhar a emancipação dos jovens camponeses. Mas precisa enfatizar o diálogo dos participantes em suas práticas. A inconsistência teórica, também, pode ser superada no meio em que ela for ser aplicada, pela discussão do modo de sua aplicação com a participação efetiva dos envolvidos, os educandos.

Assim, argumenta-se que a Pedagogia da Alternância traz no seu arcabouço teórico potencialidades semelhantes à pedagogia freiriana, portanto, pode ser contributiva a uma educação emancipadora para o campo, ratificando discussões de estudiosos como Cavalcante (2007), Nascimento (2005), Rodrigues (2008) e outros. E seus instrumentos pedagógicos de

alternância para a escola - meio sócio-profissional podem ser usados na mediação de uma Alternância Dialógica, portanto, emancipadora, entre o que aprende na escola e reflete no mundo, e vice-versa, superando contradições, como as apontadas.

Para Paulo Freire (1970, *apud* KELLNER e SHARE, 2008), a utilização de uma pedagogia problematizadora promove a consciência crítica que envolva a percepção de situações e problemas concretos, além da ação contra a opressão. A alternativa de problematização de Freire requer a comunicação dialógica entre alunos e professores, que devem aprender uns com os outros e ensinar uns aos outros. Isso demanda a práxis, a reflexão crítica juntamente com a ação, para que se possa transformar a sociedade. Por essa razão, a educação midiática deve envolver a análise crítica e a produção crítica de mídia por parte do aluno.

Mas, para discutir melhor a PA, não apenas na sua forma inercial, teórica, mas num dos seus movimentos, realizou-se um estudo de caso sobre a tendência que é mobilizada na EFAA, quais os pontos frágeis às contradições, cujos resultados apresenta-se a seguir.

6.2 A educação emancipadora e a dialogicidade freiriana na tendência da Pedagogia da Alternância na EFAA

FIGURA 7 – Vista Externa do Espaço Físico da EFAA



O presente estudo considerou como categoria de comparação a Educação Emancipadora da PA levantada no Estudo 6.1; e Subcategoria a Dialogicidade que possa ocorrer na comunicação no campo mediático das relações entre educando e educador, na tendência que acontece na Escola Família Agrícola de Angical (EFAA), tendo por questão norteadora: como se dá a relação dos atos educativos com o meio sócio-profissional (pessoas da família, da comunidade, de outros meios), com a escola (colegas, monitor/professor, pessoas da associação)?

6.2.1 Análise documental

Os documentos que fizeram parte da pesquisa estão listados no Apêndice VI - Relação de Documentos Analisados, e estão incluídos: Documentos da EFAA e da AEFAA, contendo informações sobre assuntos legais, procedimentais, administrativos, pedagógicos e outros que ampliaram o estudo, no decorrer de todo o trabalho. Entre eles, tem-se o Plano de Estudo e respectivos Cadernos da Realidade, de dez alunos. Assim, descreve-se o resultado.

A Escola Família Agrícola José Nunes da Mata, conhecida como Escola Família Agrícola de Angical (EFAA), é a única experiência situada no Oeste da Bahia. A fundação foi uma iniciativa dos Padres, Geraldo e Alfredo e do Diácono Martin, que, trabalhando com voluntários nos assentamentos de Reforma Agrária de Angical, viram a necessidade de uma escola que atendesse ao reformeiro, mas também, a paróquia como um todo. A manutenção econômico-financeira em boa parte também está a cargo da Igreja, conforme documento *Dados da EFAA*, listado no Apêndice VI.

Não diferente das motivações gerais que têm norteado a educação que é feita no e para o campo, a Pedagogia da Alternância (PA), que vem sendo adotada na EFAA, também é focada na solução para o desemprego/ocupação produtiva, de preparar mão-de-obra qualificada para o mercado, como consta nos objetivos da Associação (AEFAA), previstos nos seus Estatutos, no Art. 3º - Das Finalidades Estatutárias da AEFAA, inciso IV, de “Promover a formação de adolescentes e jovens para iniciação ao trabalho”.

Inicialmente oferecia o Ensino Fundamental e, a partir de 2007, substituiu pelo curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, considerando que a idade dos alunos que chegavam era cada vez menor, o que poderia ferir os dispositivos legais sobre o trabalho de menores, uma vez que a PA se vivencia a prática educativa em atividades que podem ser caracterizados como trabalho. Também, diminuiu a procura por vagas na EFAA, tendo em

vista que o problema da escassez de vagas para o Ensino Fundamental estava solucionado pela rede pública.

Essa mudança demandava a adequação da escola, inclusive dos monitores e professores externos, não só funcionalmente, mas em termos da PA, considerando que o curso englobaria a formação geral e a formação técnica, uma ampliação considerável na Proposta Pedagógica. Mas existe uma lacuna quanto a essa necessidade, em que foi mantida a mesma orientação para os professores /monitores da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental. A formação inicial e a formação continuada, que é ofertada pela AECOFABA, a pesquisadora teve oportunidade de participar em duas ocasiões, uma como palestrante de um mini-curso sobre o uso das TIC na PA, e o outro como professora da EFAA, em nenhum dos dois tratou-se das especificidades da PA. Não se discute a sua filosofia original ou se problematiza as dificuldades / adequações necessárias à realidade do contexto que se apresenta. Fora treinamentos de técnicas pedagógicas outras, são tratados assuntos administrativos e de funcionamento das escolas. A própria formação em Alternância que uma parte dos monitores da EFAA se graduaram, a PA foi fracamente tratada, donde se pode inferir que há um certo despreparo dos monitores frente às mudanças ocorridas na EFAA, de como lidar com o novo grupo de alunos, ou para a adequação da PA às novas demandas trazidas pelo ensino profissionalizante integrado.

Não se localizou dados / documentos do momento da passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio, mas percebe-se uma grande lacuna na aplicação da PA, que, em vez de evoluir para as novas demandas, houve um recuo considerável, conforme constatou-se na fala dos entrevistados, inclusive dos próprios monitores. Assim, eles vão se adaptando empiricamente, com uma sobrecarga de trabalho que aumenta com as atuais exigências, para um mesmo contingente de pessoas que trabalha com dificuldades de recursos de laboratório, bibliográfico, de computadores, entre outros. O sugestivo é que cada qual, com iniciativas espontaneístas, tanto no trabalho como no resultado do mesmo, isoladas, vai criando suas fórmulas de atividades, sem muita reflexão, principalmente coletiva, com desequilíbrio considerável das funções pedagógicas contidas na base teórica da PA.

Os monitores assumem diversas disciplinas, mesmo sem ter a formação na área de conhecimento. E monitores com formação específica para a prática com alternância só existe um.

Destarte, as estratégias de ensino são reduzidas, em boa medida, à transmissão de conteúdos, com aulas mais expositivas, e pouca integração das atividades, das experiências realizadas, principalmente quanto às disciplinas do núcleo de formação Geral, do Ensino Médio, existindo uma dicotomia entre os conteúdos de formação profissional, sem que haja, em muitas delas, a incorporação da prática. Assim, as disciplinas, estanques, sem inter-relacionamento, algumas tratando de conteúdo diferente do previsto na grade curricular, e/ou feitas como se fazia no ensino fundamental. Diante desse quadro, é difícil não se ter reflexos consideráveis na capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias dos educandos, em que, a partir de suas próprias falas e da atuação como professor externo voluntário da pesquisadora, não se percebeu indícios de que na EFAA se trabalha a autonomia intelectual do educando, considerando que muitos dos que estão ali, significa ter que ser técnico.

Nos documentos analisados, listados no apêndice VI, não existe citação de discussões sobre a PA, como está sendo feita, possíveis adequações requeridas, ou busca de novos materiais, salvo aqueles fornecidos pela AECOFABA e UNEFAB, que até onde a pesquisadora trilhou, não foi detectado material sobre a temática.

Nos Planos de Estudo e Caderno da Realidade, o questionário para levantar a realidade do aluno gira em torno de Família e Propriedade, cujos sub-temas geralmente são: Animais na propriedade; tratos culturais na propriedade; horta doméstica; agricultura familiar; projeto de melhoramento da Propriedade; Ecologia; Organização Comunitária no Meio Rural.

Há uma parte, no Plano de Estudo, para identificação do aluno, da família, da comunidade, sobre aspectos religiosos, depois o que é chamado de tema gerador. Cada aluno faz sua síntese, e a síntese geral é feita pelo(s) monitor (es) responsável (is). Assim, fora os temas da família e do educando, que são poucos, o restante diz respeito à agropecuária. Mas são sobrevoos. Não existem quesitos sobre outras temáticas do curso técnico, como aquelas da formação geral. Também, a realidade é restrita à realidade de cada aluno na “roça”, na “igreja”, e ampliada, no máximo, para a quantidade de alunos que participam da turma.

Foram analisados, ainda, dez projetos dos alunos, que eles chamam de Projeto de Vida, atividade que substitui o Plano de Estudo e Caderno da Realidade no último ano de formação. Os mesmos são projetos tradicionais voltados para o desenvolvimento de alguma atividade afeta ao que o jovem pretende fazer, na sua propriedade, e contraditoriamente, depois que terminam o curso vão trabalhar nos latifúndios alheios.

6.2.2 Entrevistas junto aos alunos

Os alunos entrevistados estão na faixa de idade de 14 a 20 anos de idade, e os egressos, todos com mais de 21 anos de idade, listados no Apêndice VII – Relação de Entrevistados. Destes, 32 pertencem ao sexo masculino e 13, ao sexo feminino e, oriundo da “roça”, direcionamento que vem sendo dado na seleção dos alunos. A maioria dos entrevistados chegou a EFAA através de informações de parentes que frequentaram a escola, e a motivação maior foi a busca de adquirir uma profissão para se situar no mercado de trabalho ou trabalhar na propriedade dos pais.

A alternância espaço-tempo também foi considerada um grande facilitador, tanto na questão da locomoção, econômica, como em possibilitar a permanência no trabalho da roça junto à família e por ser uma escola voltada para o jovem do campo.

Quanto à comunicação que ocorre na EFAA, o quadro a seguir, mostra uma síntese da percepção dos alunos e a classificação de acordo com o modelo de Lima (2004).

QUADRO 8 - Percepção da Comunicação/Diálogo dos Alunos/Egressos da EFAA

RELAÇÃO	Comunicação que Estabelece	Relação de Poder	Classificação (Lima, 2004)
ALUNOS X ALUNOS	Confiança, aceitação, intimidade, espaço para se expressar sem censura, relação de irmãos	Igual Horizontal Compartilhamento	Dialógica
ALUNOS X MONITORES Em sala de aula	Expressam-se com vergonha, medo de errar, relação professor-aluno, professor é superior porque sabe mais, pouca liberdade para expressar, falam palavras difíceis, respeito profissional, o diálogo não é bom, relação de pai e filho, de ajuda, de apoio, amizade	Desigual Vertical	Persuasão
Em outros espaços	Bom diálogo, difícil de acontecer, ajuda, apoio	Desigual Vertical	Persuasão
ALUNOS X FAMÍLIA	Bom diálogo	Desigual Vertical	Cultura
ALUNOS X COMUNIDADE	Bom diálogo	Desigual Vertical	Cultura

A análise da comunicação, na EFAA, mostra que os indicativos evoluem na medida em que aumenta o tempo de convivência entre os alunos e entre eles e os monitores, que passam do medo, quando chegam à escola, no 1º ano, ampliando para uma relação familiar,

em que os colegas são os irmãos e os monitores, os pais. Estes, inicialmente, autoritários e depois mais próximos. Quando quando chegam ao 4º ano, os educandos já solicitam ser ouvidos. A comunicação já é vista como uma troca entre os diversos participantes, alunos, monitores, família e comunidade, de experiências com o diferente.

O Caderno da Realidade é tido como um meio de se conhecer e de se comunicar com o outro. A escola é o lugar do encontro para troca de informação, de conhecimento, de sentimento entre eles. Desse modo, ocorre o que Bordenave (1981) chama de convivência “simpática” que, se prolongada, cresce a empatia entre os interlocutores.

No entanto, a educação é vista como aquela em que o monitor ensina a fazer as coisas certas e os alunos aprendem uns com os outros, evidenciando ser uma escola com uma política tradicional, a chamada extensão ou educação bancária, seguindo numa linearidade do ensino que exige uma estrutura de começo, meio e fim. Isto, decerto, é um comprometedor ao diálogo, considerando que o comportamento do aluno é controlado por regras. Destacam-se algumas falas dos alunos entrevistados:

Alunos do 1º Ano

- Na sala de aula o professor é superior em relação a mim, porque eu sou um livro em branco e tudo que ele falar eu vou ter que aprender, e se ele ensinar errado eu vou aprender errado. Só que quando ele falar errado eu souber que ele está falando errado, eu vou falar com ele, mesmo que na maioria das vezes o professor não aceita ser corrigido.
- Se o professor tiver falando de um jeito e o livro de outro é óbvio que eu vou seguir o livro. Se o professor aceitar ser corrigido, eu falo com ele e o corrijo, agora, se o professor é daqueles que não aceita ser corrigido e dá bronca no aluno que o corrige, eu vou deixar ensinar errado, daí então, eu procuro o certo e vou estudar. Em todos os colégios que eu já estudei tinha professores que aceitavam e que não aceitavam serem corrigidos.
- Eu tenho um bom diálogo com os professores, mas melhor ainda é com os meus colegas, porque eles me dão o espaço de me expressar, até o jeito de falar. Já com o professor é diferente, é professor e aluno, não tenho a liberdade de me expressar com eles da forma como eu me expressei com meus colegas, porque o professor sempre é superior a nós alunos, por motivo deles saberem mais do que nós. Às vezes eu penso assim. Mas às vezes eu ensino pra eles e outras eles ensinam para nós.
- Com o tempo a gente vai se acostumando com as regras, porque se o aluno não obedece às regras daqui da escola, a escola não aceita esse aluno.

Alunos do 2º Ano

- Eu tenho todos os meus colegas como uma família, pois convivemos pode-se dizer maior parte do nosso tempo aqui. Fazemos nossas refeições no mesmo horário, no mesmo local, “dormimos” no mesmo quarto, vamos para a sala de aula juntos. Enfim, fazemos tudo junto.
- A nossa comunicação é boa. Aqui na EFAA, eu posso dizer que tenho amigos. Os monitores são como nossos pais. Se precisamos, eles estão dispostos a nos ajudar e, estão sempre nos ensinando a fazer coisas certas.

Alunos do 3º Ano

- Aqui, por ter muitas pessoas diferentes, sempre pode haver desavenças, alguns problemas, seja com um colega na sala de aula ou com os monitores na parte prática. Mas em toda família há desavenças. Não é fácil você conviver com pessoas diferentes, que pensam diferente de você.
- Dentro da sala de aula há sempre um desentendimento com um colega ou com outro, mas em termos de falar se expressar, não há nenhum problema. Tem uns colegas que apóiam outros que reclamam de nossas ideias, outros que já criticam. Na sala de aula eu me sinto a vontade para me expressar.

Alunos do 4º Ano

- A comunicação melhorou muito. O que aprendemos aqui, nós podemos ensinar para a nossa comunidade. “Nos comunicamos” levando e trazendo conhecimento para nossa família e para nossa comunidade.
- Minha comunicação é boa e melhorou muito na EFAA, convivendo com os colegas, com os monitores, e na comunidade, mesmo que o linguajar seja diferente, nós não criticamos. Nós entendemos, porque sabemos lidar com isso para poder ensinar e corrigir. Além de tudo, a troca de experiência de quem atua no meio do campo, acontece aqui dentro da escola, porque aqui tem alunos diferentes, raças diferentes, vieram de escolas e cidades diferentes.
- Desde quando eu entrei aqui, já existia o Caderno da Realidade. E, quando nós compartilhamos esse caderno com outras pessoas, você acaba de uma forma ou outra, aprendendo a se comunicar melhor, descobrindo até que ponto vai o seu conhecimento escolar e o do colega.

Os Egressos não fugiram à regra. Eles consideram que a relação era familiar, com uma comunicação avaliada numa escala de boa a excelente com os participantes da EFAA. Os monitores eram considerados os segundos pais, mas que, na prática, os estudantes são desconsiderados nas escolhas dos seus objetivos, do que querem trabalhar. Os monitores escolhiam por eles, que por sua vez, apenas seguiam o roteiro do que aprenderam, na formação inicial, ou na formação continuada, quando se submetem passivamente às escolhas alheias. Cita-se a seguir exemplos de suas falas:

Egressos

- Às vezes é até aberta. Os problemas que às vezes acontecem lá dentro eles expõem, mas muitas das vezes deixam a desejar, porque eles resolvem muitas coisas só entre eles, coisas que eles deviam levar para todos os alunos, para que todos dêem opiniões.
- Naquela época a aproximação de pai e mãe era grande, em termos da educação, eles não tinham o conhecimento que o seu filho tinha aqui, eles achavam que a gente tinha que trabalhar e estar sempre com eles. Através da EFAA eles tiveram uma nova visão, que o filho tinha que estudar. O pai naquela época tinha o dever de acompanhar seus filhos, dar educação e estar sempre junto com eles.

Outras questões levantadas visaram identificar o que a PA praticada na EFAA tem de emancipador, mesmo que em situações pontuais, como exemplificadas abaixo.

As respostas às questões de (a) a (h), de um modo geral, não apresentaram diferenças significativas entre os alunos das diferentes séries e egressos. A seguir, lista-se alguns destaques representativos à posição do grupo:

a) Ser aluno da EFAA significa:

Orgulho, compromisso, profissionalismo, educação, sabedoria, crescer na vida, comunicação, interação com a comunidade, dedicação, experiência, preparo para enfrentar o mundo, constituir o futuro, oportunidade de melhorar como pessoa, de trabalho, de realizar sonhos, ser ético, ser cidadão, ser respeitado na comunidade, transformação, convivência familiar, afeto.

b) A auto-percepção, depois de estar estudando/ter estudado na EFAA:

Convivência em grupo, liberdade para conversar com os colegas, interesse em estudar, conhecimento sobre as atividades do meio, espírito cooperativista, compartilhamento, disciplina, responsabilidade, respeito pelo outro, amadurecimento, experiência, capacidade de sonhar, compromisso, mais religiosidade, solidariedade, mais autoconfiante, falar em público, superação, trabalhar em grupo, expectativa de uma vida melhor.

Para os egressos, boa parte já estava no mercado de trabalho antes da conclusão do curso, e ter estudado na EFAA oportunizou melhorar a si e a família financeiramente, e a comunidade, onde alguns projetos foram desenvolvidos. Melhorou a convivência em família, e na comunidade.

c) Percepção da EFAA como escola

Ensino, teoria e prática, respeitar o próximo, curso técnico, cumprir regras, vivenciar a pedagogia da alternância, a convivência com os colegas.

d) A EFAA enquanto uma escola voltada para o meio rural

Própria para quem mora no campo; ensina trocar experiências com a comunidade, a família e escola; foca o estudo, a família, a amizade, fortalece as raízes e a cultura dos pais; o Plano de Estudo media a discussão das metas, em casa, metas que se aplicam na propriedade, permite estudar e trabalhar ao mesmo tempo.

e) Quanto à vivência das ações educativas da EFAA, percebem-se

Muito participativos, nas atividades dentro e fora da sala de aula, até porque faz parte da avaliação, vale ponto na nota qualitativa.

f) Sobre os instrumentos pedagógicos da PA

O Plano de Estudo e o Caderno da Realidade permitem a troca alternante de informações e conhecimentos entre os participantes, pontes que ligam os saberes da escola e do espaço sócio-profissional, aproximação dos pais, da comunidade, dos colegas, fomenta o diálogo. Antes tratavam de temas que estavam acontecendo no mundo, na comunidade, questões políticas e sociais e da agricultura.

g) Preferências sobre o que vivenciam na EFAA

Socialização, companhia e o diálogo nos momentos livres com os amigos, as atividades de lazer e físicas, o compartilhamento de atividades, dos momentos de

descontração junto com os professores e com os monitores, as reflexões na capela preparadas por eles, as atividades práticas.

h) A participação em atividades sociais na comunidade de que fazem parte

Participam na troca de conhecimento escola - meio sócio-profissional, em atividades da igreja, de futebol, festas, recreações. Alguns não participam, ou porque não gostam, ou porque têm dificuldades

Sobre a participação dos monitores/professores da EFAA em atividades sociais, outras, nas comunidades dos educandos, as respostas apontam para a ausência dos mesmos nas comunidades, com raras exceções, ou as visitas aconteceram “no passado”.

Porém, para eles, a EFAA promove o desenvolvimento do meio campesino a partir da troca de conhecimento que acontece com o meio sócio-profissional que os monitores participam, através de cobrança que fazem. Também, na própria mudança do aluno, pela educação que recebe, podendo servir de modelo para outros jovens. A fala dos egressos, a seguir, ilustra as mudanças que a EFAA provocou no meio campesino angicalense.

– A gente sabe que tem um problema com o êxodo rural, que na zona rural aqui no município não oferece muitas oportunidades pra o jovem, então o que ele faz? Vai pra zona urbana e continua desempregado, tem esse problema, e a EFAA veio pra mudar, porque a EFAA trabalha bastante a agricultura familiar, ela prepara o jovem, prepara o aluno pra o mercado de trabalho mas, também, na propriedade. A EFAA desenvolve técnicas que faz com que o jovem permaneça no meio rural ganhando dinheiro sem precisar se deslocar. É muito importante isso aí, porque ele mantém o jovem na propriedade, no núcleo familiar.

– Tem um exemplo muito claro, quando eu iniciei na EFAA, a maioria dos alunos eram todos maiores de 15 anos, eram muitos alunos, ou seja, aí deu pra perceber que tinham muitos alunos que não tinha a possibilidade de estudar e a EFAA ajudou bastante no desenvolvimento do ensino, até porque quando os alunos passaram pela escola tiveram uma visão maior de estudo. Isso significa que foi um incentivo da EFAA na época e ela vem sempre fazendo esse trabalho.

Também se procurou levantar se as ações sócio-educativas da EFAA atendiam às necessidades dos educandos no que diz respeito à transformação de vida, ao desenvolvimento da capacidade de liderança e de autonomia. A análise das respostas aponta que estudar na EFAA tem colaborado, sim, para motivar o desenvolvimento dessas características, na medida em que tem contribuído para vencer bloqueios, preconceitos, e dificuldades outras, mas consideram que boa parte da aprendizagem “se aprende sozinho”. E sobre autonomia profissional, consideram que o curso técnico ainda é limitado, precisando de aprofundamento.

Quanto à Pedagogia da Alternância, eles acham que os monitores estão cumprindo direito, mas algumas regras precisam ser mudadas para evitar que uns tenham privilégios em detrimento de outros, o que prejudica a convivência entre os alunos.

Em síntese, para os alunos, a EFAA está contribuindo, seja nas suas vidas, na vida da família e da comunidade, quando potencializa a troca de informação e comunicação entre eles, a profissionalização, a melhoria da produção nas propriedades com a aprendizagem de novas técnicas, com a oportunidade de estudar, de refletir sobre a permanência no campo, de se colocar no mercado de trabalho, com conseqüente melhora na condição de vida do educando, da família, e da comunidade. Sobre o curso técnico, eles preveem que suprirá a carência que a família da zona rural tem de assistência técnica, no desenvolvimento de projetos, de parcerias, junto a comunidade, a motivação, a união, o laço maior com a família.

Aos alunos que fazem o ensino médio e que também fizeram o ensino fundamental na EFAA, foi perguntado se houve mudanças na PA entre os dois tempos de escola e quais, eles apontaram as viagens de estudo, chamadas “dia no campo”, que hoje não acontecem.

Outra lacuna refere-se a temas sempre demandados por eles, que deveriam ser trazidos para o centro do espaço educativo, mas não é feito, a exemplo da sexualidade que não é reconhecida como importante para a aprendizagem dos educandos, que são jovens e adolescentes.

6.2.3 Entrevistas junto aos monitores e professores

Diferentemente dos professores externos que ministram aulas, os monitores também coordenam/acompanham/executam as demais atividades da EFAA e da AEFAA. São eles os responsáveis por todas as atividades da EFAA e quase todas da AEFAA. Muitas dessas atividades, eles supervisionam a realização feita pelos alunos. Na tabela, a seguir, concentram alguns dados desses profissionais.

TABELA 5 – Informações sobre os Monitores/Professores da EFAA

Monitor/prof.	01	02	03	04	05	06
Formação	Engen. Agrônoma Especializ.	Magistério Ciências Contábeis (Em Curso)	Lic. História Pós-graduada	Técnico em Agropecuária Pedagogia (Concluindo)	Lic. Letras Pós-Grad.	Ciências Contábeis (Em Curso)
Tempo EFAA	3 anos	16 anos	15 anos	16 anos	14 anos	2 anos
Origem campo/cidade	Cidade	Campo	Campo	Campo	Cidade	Cidade
Estudou em CEFFA	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Como chegou na EFAA	Substituir amigo	Convite	Convite	Convite	Convite	Convite

Quantidade de disciplinas	04	03	02	05	03	03
Atua na área de formação	Sim	Não	Sim	Na maioria, não	Em parte	Não

O agrupamento do conteúdo das entrevistas, apresentadas a seguir, considerou as respostas dos monitores e professores referentes: (a) à EFAA; (b) à Pedagogia da Alternância; (c) aos alunos; (d) aos próprios professores/monitores e; (e) às TIC na Pedagogia da Alternância.

6.2.3.1 Sobre a EFAA

Os monitores e professores consideram que trabalhar na EFAA é:

- [...] muito prazeroso, como se trabalhasse em casa, na família, principalmente em se tratando da formação do jovem do campo, local de minha origem.
- Há momentos de dificuldades e, também, de superação. Mas, sempre fica algo a desejar. Mas as coisas estão mudando... Já não é a mesma coisa.

Como resultado da análise das respostas dos monitores/professores sobre a EFAA, verificou-se que, apesar de ser a única iniciativa na região que tem como vocação a agropecuária, a EFAA não é muito divulgada. Também é pouco aproveitada para a melhoria do povoado de Covas onde ela está inserida, inclusive quanto à aceitação de matrículas dos alunos, cuja maioria é oriunda dos assentamentos de reforma agrária de Angical.

A EFAA é considerada uma escola muito importante para que o jovem do campo tenha acesso, tanto ao ensino médio como ao curso técnico profissionalizante, resolvendo a questão da distância e da locomoção. Também o internato diminui o custo financeiro do aluno, considerando que a maioria mora distante da sede do município onde existe uma escola do ensino médio. Outro aspecto apontado é que o internato facilita a comunicação entre os alunos, na medida em que trocam pensamentos diferentes e, com isso, ampliam sua visão de mundo e de organizar para o trabalho em equipe. Diferente de outras escolas, os alunos são mais obedientes e entendem mais o que é trabalhar em comunidade.

Quanto à contribuição para o município, para os entrevistados, a EFAA poderia se envolver mais enquanto instituição, mas a parte prática está muito limitada. Eles afirmam gostar da pedagogia da alternância, da educação que ali é desenvolvida. Consideram um trabalho bonito, apesar de ser revestido por certo romantismo, na medida em que existem muitas lacunas em relação ao que se conhece da PA.

Sobre como fazer um bom trabalho na EFAA, citam a necessidade de conhecer o aluno, envolvê-lo no planejamento das atividades dentro e fora de sala de aula, atividades que ele possa estar colaborando porque lhe é familiar. Outro imperativo considerado é a boa vontade dos monitores/professores no trabalho, a consciência sobre o que está fazendo e a disponibilidade de tempo para fazer melhor. Também, fazem-se mister fatores como: a integração da equipe, no sentido de compreensão, de diálogo; o planejamento em conjunto, e a execução do planejado, o que vai implicar em maior compromisso por parte dos monitores/professores, mas também dos pais e dos alunos.

Além dos pontos citados acima, a quantidade de gente para trabalhar precisa ser adequada às necessidades, com relevo para o acompanhamento da alternância no espaço sócio-profissional que vem sendo feito precariamente. Sugestões de inovação/ampliação dos trabalhos são coibidas dentro ou fora da escola, diante da falta de disponibilidade dos profissionais para fazerem o trabalho. Mas, é quase unanimidade entre os entrevistados que as atividades e os trabalhos educativos devem ser ampliados na EFAA e, também, nas comunidades, nas famílias. A infra-estrutura física não está adequada, precisando de uma biblioteca melhor, com espaço maior para a prática de agricultura que não seja apenas o trabalho de hortas, como vem acontecendo. A EFAA, também, está carente de laboratório, equipamentos, instrumentos para desenvolver a prática e o currículo precisa ser acrescido de disciplinas voltadas mais para o contexto do aluno, como avicultura, bovinocultura, pastagem.

A visão dos monitores/professores sobre a melhor forma para realizar as atividades na EFAA, em primeiro grau de importância apareceu o *diálogo*, depois, a *participação de todos*, resolvendo e construindo as atividades juntos, em equipe, inclusive o acompanhamento da alternância no espaço sócio-profissional, um dos pontos que não está sendo coberto pela equipe. E como fatores condicionantes a um bom trabalho, os entrevistados consideram necessários: a responsabilidade, o ideal, a vocação, a união, gostar das coisas da terra e gostar dos jovens.

Na abordagem sobre a percepção da EFAA por pessoas que não participam dela, para os monitores/professores, tem pessoas que se surpreendem positivamente. Às vezes quando a pessoa não tem o conhecimento da EFAA, percebe-a muito bonita, mas a prática tem uma certa distância da teoria. Outras vezes falam de forma negativa da escola, e pensa-se que é por desconhecimento da escola. Mas muitas pessoas consideram que a escola é “muito fechada” à participação externa.

A comunicação na sala de aula dá-se de modo tradicional, perguntas sobre dúvida dos alunos, discussões, quando o tema demanda. Também quando tem qualquer assunto, diferente das disciplinas curriculares, eles participam muito, através de perguntas, de questionamentos, de ponto de vista, desde que seja dado o espaço para se discutir. Outro ponto de discussão são as disciplinas ligadas à questão religiosa, filosofia que eles participam bem. Mas quando o conteúdo é um pouco distante do que eles conhecem, a percepção dos entrevistados é de certo distanciamento dos alunos, não perguntam, não participam, começam as conversas em paralelo, “aí se tenta mostrar a importância, coisas que eles irão tirar proveito no futuro”.

6.2.3.2 Sobre a Pedagogia da Alternância

As discussões apresentadas a seguir dizem respeito às respostas dos monitores, considerando que os chamados professores externos que foram entrevistados mostraram conhecer superficialmente a PA e, geralmente, não participam das ações afetas a essa pedagogia.

Para os monitores, a pedagogia da alternância tem uma teoria muito rica em possibilidades. Se colocada em prática, sistematizada e dada plena atenção, ela pode ser transformadora do meio, do aluno, da família, da comunidade, mas precisa haver o envolvimento de todos esses participantes. Para um monitor,

- [...] o plano de estudo é construído com o aluno, fazendo uma motivação de cada tema que será levado para casa, elaboradas às questões ligadas à realidade do que vai ser trabalhado, questionado sobre o meio sócio-profissional dele. Uma vez elaboradas as questões, faz-se o questionário, e entrega-se ao aluno. Até aqui é um trabalho duro, mas, isso acontece de fato. O que fica a desejar é como vai acontecer no meio sócio-profissional, se realmente eles estão reunindo com a família, a comunidade, para resolverem o questionário. Mas fica a dúvida: as respostas, pela forma que são feitas, não trazem uma visibilidade de uma participação, tanto da família quanto da comunidade.

- [...] quando chega na EFAA para se trabalhar a colocação em comum, como tem duas turmas em cada sessão, os monitores se dividem entre as duas turmas para a sistematização. Então, faz-se uma síntese e coloca o aluno para trabalhar o caderno da realidade. De certa forma, alguns conteúdos tratados naquela unidade estão ligados aos temas do plano de estudo, em outros não. Não se tem, também, uma atividade de retorno para levar pra comunidade sobre o que foi discutido e fazer possíveis interferências lá. [...] se bem construído, o plano de curso poderia resolver essa questão, mas, falta isso. Porém, facilita muito a compreensão do aluno. Como exemplo, o nome dos avós que está na certidão de nascimento dele e ele não sabia; a partir daí motiva-se a buscar a origem dele. Vai procurar saber mais sobre a família, de onde veio, se é descendente de índios, enfim, vai aprofundar mais o conhecimento sobre sua história, que a família sabe, mas ele não se interessava antes, a história de sua comunidade, ele é despertado para essas coisas, então registra no caderno da realidade. E, a partir daí, se chegar, por exemplo, em História, no

descobrimto do Brasil, ele compreende melhor, começando a perceber que isto também faz parte de sua história.

É perceptível a falta que faz a atividade de visita às famílias para que se acompanhe, entre outras ações, a realização do Plano de Estudo, meio que faz a mediação entre escola-casa-comunidade, que compromete muitas outras ações da PA, a exemplo das atividades de retorno, que como colocado por um entrevistado,

- [...] iriam nortear o que seria feito lá para mudar a realidade, conservando o que tem de bom. Ao mesmo tempo em que se estaria de fato educando os alunos, envolvendo-os, suas famílias e suas comunidades numa dinâmica de vida, em coletiva de transformação, de mudança ou de permanência, se estaria fazendo efetivamente a PA.

Mas, os monitores mostraram, em boa medida, conhecimento sobre o uso da PA, mas com indicativo de que as atividades fazem parte de um planejamento solto, quase por acaso. As respostas a seguir, reforçam outras descritas anteriormente.

- Em qualquer disciplina, é possível usar os conhecimentos dos alunos, por mais simples que sejam. Então, usando o que eles já têm conhecimento, a participação é melhor. É, também, motivador trazer temas de interesse dos alunos, que eles percebem que vão aplicar na sua propriedade, no seu dia-a-dia, então questionam bastante, procuram saber mais, porque eles querem, eles precisam, eles vão usar esse conhecimento. E isto também contribui para que o monitor procure mais conhecimento sobre o assunto.

- O Caderno da Realidade faz o intercâmbio das informações que vão e que vêm e depois acaba em ação, reflexão e ação novamente. Mas não se sabe se o aluno está tomando consciência que ele está fazendo todo esse processo de ação, reflexão e ação novamente.

- O aluno traz pra escola as respostas levantadas a partir dos questionamentos do Plano de Estudo. Eles traz o seu conhecimento ou a falta dele, dos pais, da comunidade. Quando se faz a colocação para os colegas, passa a conhecer outras realidades, e não para aí. As aulas que são ministradas focam esses questionamentos, as dificuldades vão sendo superadas através de conteúdos, das discussões, são levantadas soluções pra esses problemas, e o papel mais importante é levar essas soluções pra onde os dados iniciais foram coletados.

A PA, teoricamente, alcançaria todas as pessoas envolvidas no processo de educação. Mas não se dispõe de instrumentos para avaliar se o resultado foi alcançado. Os instrumentos *per si* não permitem a continuação das ações de retorno da e para a comunidade. Isto fica na dependência dos monitores. É um ponto muito falho, pois alcançar resultados satisfatórios das atividades em alternância no espaço sócio-profissional requer o acompanhamento sistemático de profissionais, o que caracteriza um sistema paternalista, portanto contrário a uma educação para a autonomia.

Mas, no geral, na avaliação dos monitores entrevistados, os instrumentos pedagógicos são considerados como bons para fazer a comunicação entre todos que participam: alunos, professor, escola, família, comunidade e associação, comunicando quais são os problemas, quais os aspectos da realidade em que o aluno vive, informando necessidades de possíveis intervenções. Dependendo, claro, de como é trabalhado, eles consideram que a comunicação pode chegar a família, chegar a comunidade e ultrapassar estas fronteiras dando visibilidade do que está sendo feito numa determinada comunidade, desde que os instrumentos de mediação dessa comunicação sejam usados como previsto na PA.

Outra questão levantada juntos aos professores e monitores, foi sobre o que deveria ser mudando na EFAA. E a maioria das respostas apontou para: o envolvimento por parte de toda a equipe, dos professores, considerados como professores externos, na confecção, conclusões e retorno do Plano de Estudo, assim como tempo e pessoas para o acompanhamento na alternância, de modo a dar uma sequência maior nas dúvidas dos alunos.

“A PA pode contribuir para a transformação do homem do campo”, dizem os monitores,

- [...] mas precisa, primeiramente, que o monitor conheça a comunidade, visite a comunidade de sua responsabilidade, desenvolva a questão da religiosidade junto aos alunos, inclusive de cada um fazer o papel junto à Igreja, fator importante porque ajuda o aluno a se melhorar como pessoa, a ser mais ético, ter melhor convivência com a comunidade.

- O fundamental mesmo é a prática educativa, viver a teoria na prática, o que necessita fazer com que o aluno busque na sua realidade os conhecimentos apropriados para o seu próprio meio, não ficar às vezes procurando forma que não pode ser realizada nunca, mas procurar conhecimento vivenciado no dia-a-dia, na família, na comunidade. Isso decerto contribuirá para melhorar a situação da própria família, da própria comunidade, do meio em que o aluno vive. Em resumo, tem que ter as aulas práticas, a parte da propriedade tem que existir, os próprios instrumentos pedagógicos têm que ser adequadamente usados.

Mas um ponto de melhoria do uso da PA apontado seria existir mais coerência entre o que é propalado e o que é praticado, a exemplo da educação ambiental que “os livros da PA colocam como tema central, mas aqui não é muito trabalhado, só teoricamente”.

Outra limitação apresentada:

“[...] inexistente uma estratégia de atualização do Plano de Estudo, quando o correto seria de estar sempre observando, fazendo uma avaliação do que foi antes e do que é agora. Seria uma forma de estar ligando às mudanças, as atualizações do que está sendo feito na parte externa, uma vez que na PA, as informações trocadas na alternância devem ser a base para a prática pedagógica. É quando se detecta a necessidade de entrar com os conteúdos, que, no caso, seriam a interdisciplinaridade dentro do tema, e esses conteúdos iriam responder às necessidades locais. Assim, primeiro planejando, depois, seguindo os passos, depois, quando se estivesse

trabalhando um determinado tema, deveria se trazer a prática e fazer a atualização do plano de estudo na Alternância. Mas, isto se o plano de estudo não estivesse sendo usado de forma parcial, porque fica na necessidade, mas depois não vem o passo seguinte, cai no esquecimento.

Os outros instrumentos utilizados, além do Plano de Estudo e do Caderno da Realidade, segundo os monitores, são: a Viagem de Estudo, uma viagem educativa com os alunos, mas que é reduzida pela escassez de recursos e; os Serões. A Tutoria não é feita. O Caderno da Realidade é onde se registra o que é trabalhado no Plano de Estudo, mas poderia também ser melhorado.

Assim, têm-se os instrumentos que deveriam arquitetar a comunicação dialógica entre os participantes a partir da realidade de cada um, usando o conhecimento desde aquele que é compartilhado até o que é trabalhado nas disciplinas. Isto precisa ser mais bem utilizado, desenvolver mais os trabalhos usando mais o que vem sendo feito de modo precário e, como os monitores mesmo colocam, precisa de envolvimento de todos, de mais compromisso, de melhor apropriação da PA nos atos educativos.

6.2.3.3 Sobre os alunos

Conforme os monitores/professores entrevistados, do início da EFAA até a atualidade, as coisas mudaram muito.

- Existia uma valorização maior por parte dos alunos em relação aos estudos de modo geral, tanto na questão técnica quanto na questão de conhecimento.
- Hoje se percebe um pouco de distanciamento, às vezes uns se preocupam em estudar pra depois exercer uma atividade que não é vinculada à comunidade e a agricultura. Há outros que são minorias que de fato têm a preocupação de estudar e voltar, ou pelo menos de contribuir para o desenvolvimento da agropecuária.
- Uma parte que se busca desenvolver aqui na escola é o pensamento voltado para a comunidade e isso é uma parte positiva: é o aluno desenvolver trabalho na comunidade, mas isto está muito a desejar. Os alunos fazem de conta que estão fazendo.

Alude-se que essa situação pode estar advindo, devido ao fato de se adotar nos atos educativos da EFAA “as perspectivas globais da sociedade mercantilizada”, usando as palavras de Mézàros (2008, p.44), contribuindo para que o educando internalize pressões externas como “inquestionáveis limites às suas aspirações pessoais”. O que torna claro que a educação da EFAA, não difere da educação formal que é feita nas escolas públicas que tem como uma das funções principais a produção de conformidade ou consenso usando os próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Algumas respostas que tratam do perfil educativo do aluno, foram

- [...] há aluno que escrevem mas não interpretam uma frase.

- [...] há deficiência no engajamento político. Eles sabem que podem fazer diferença, com a participação na comunidade tanto na questão de educação, de saúde como de agricultura familiar. Mas poucos procuram se engajar politicamente, só em casos pontuais.

- Quanto as atividades do campo, sabe-se notícias de alunos e também de ex- alunos que estão fazendo esse trabalho lá, mas muitos não se envolvem. E a EFAA não os acompanha.

- Nós vivemos em um mundo capitalista e eles (os alunos) fazem parte e claro que eles têm as perspectivas deles, e apesar de a escola buscar preparar os jovens para trabalhar na comunidade, dificilmente eles ficam.

As falas confirmam o que já foi anteriormente discutido, a escola não difere das outras escolas para “o pobre”. Com alunos, no ensino médio, ainda analfabetos funcionais, vivendo a influência da visão mercantilista, com a questão da sobrevivência enquanto oprimido sendo colocada em jogo, diante de uma perspectiva de ter um emprego nos latifúndios. Um exemplo é que, dos 12 concluintes da primeira turma do curso técnico em agropecuária, em 2009, apenas dois estão na comunidade e os outros dez estão trabalhando fora, e destes, seis trabalham em agropecuária em outros municípios como empregados. Fato mais contundente aconteceu com a 2ª turma de concluintes, em 2010, que de 21 participantes, 19 trabalham em fazendas ou outras atividades correlatas em municípios vizinhos, restando apenas 2 em sua comunidade de origem, mas sem desenvolver atividade na área de formação.

6.2.3.4 Sobre ser monitor/professor na EFAA

Esses profissionais consideram que a formação humana e solidária da EFAA que é feita por eles é muito bem aceita na comunidade angicalense. Uma contradição quando eles mesmos dizem que parte dessa mesma comunidade considera a EFAA um ambiente fechado à interação, fato evidenciado na fala de outro monitor: “Trabalha-se muito essa questão, cobra-se muito dos alunos, mas na prática não se vive isso, a equipe não é uma equipe plenamente solidária”.

Sobre os desafios de ser monitor/professor na EFAA, eles consideram que são muitos. Entre outros, tem-se:

- [...] a dificuldade das comunidades de serem distantes pra se fazer o trabalho, pois além da sala de aula, tem a pedagogia que exige que esteja acompanhando as famílias, e se tem a dificuldade de reunir as pessoas para estarem no dia a dia, conversando com eles.

- [...] a formação de comunidades de base aqui na região ainda não é tão desenvolvida como em outras dioceses. Em comunidades mais organizadas, facilita

muito o trabalho da alternância, porque se tem essa relação muito grande com a igreja.

- [...] dar aula em uma disciplina sem ter uma formação, uma preparação, uma especialização adequada, sem um laboratório apropriado.

- [...] na formação de técnico e no curso de magistério muita coisa de metodologia não é vista. Precisa-se buscar metodologia para se construir a aula de forma mais dinâmica, mais prazerosa para os alunos.

Mas para um entrevistado,

- Quando o professor consegue dialogar com as pessoas, ter um relacionamento próximo com a comunidade do aluno, ter compromisso, responsabilidade, capacidade de doação ao trabalho, isto promove o envolvimento dos alunos, a participação nas atividades. O resultado é bom, eles se envolvem muito, e crescem muito com isso. Um problema é que sempre se cai na “tentação de ser conteudista”⁶².

Assim, é ponto comum as contradições que as entrevistas evidenciam que vão de encontro à proposta da PA.

6.2.3.5 Sobre o uso das TIC na EFAA

Nesta etapa da pesquisa, as TIC ganharam pouca visibilidade porque o seu uso na EFAA ainda é muito instrumental, pragmático, como pode ser constatado na voz dos monitores entrevistados:

- A Internet, poucos alunos acessam com frequência, apesar do acesso ser livre.

[...] Os alunos que utilizam, poucos estão utilizando para a educação, mas sim para jogos, sites pornográficos, de relacionamentos. Quando usado para pesquisa é na base do copia e cola, o uso é acrítico.

- Atualmente, quase todo mundo tem celular, fone de ouvido, já se tem uma realidade que cinco alunos têm notebooks.

- Em um programa que se trabalhou através do Caderno da Realidade, um menino chegou com o caderno todo *scaneado*, as fotos, os trabalhos todos digitalizados, e agora tem que saber lidar com isso. Até que ponto é bom, é um novo desafio. Encarar as novas tecnologias é uma nova situação na escola.

- Usa-se o *datashow*, mostrando imagens, um incremento a mais no processo de ensino- aprendizagem. A Internet tem um fator positivo, mas a deficiência de computadores aqui dificulta o trabalho que pode ser realizado. Também existem comunidades que não recebem o sinal da Internet. No geral, usa-se o *datashow* para ilustrar, e a Internet para pesquisar.

- Às vezes, busca-se algo em evidência na televisão, na Internet, e tenta relacionar o assunto da disciplina com determinados fatos que despertam mais o interesse deles. Então, a TV e a Internet são aproveitadas para educar os jovens. Nas atividades de Serões, assiste-se ao jornal com os alunos, e eles vão escrever sobre a reportagem que eles acharam mais significativa, porque eles têm que dizer sobre ela.

⁶² Grifo nosso.

- O uso do vídeo é interessante, mas deve ser usado com critério. Tem que se discutir, tem que ser usado pra ensinar, precisa ser trabalhado nessa perspectiva. Ele é muito interessante, porque o áudio visual é mais dinâmico e traz mais informações para o aluno do que o livro didático, o DVD, da mesma forma, tem a mesma importância. O *datashow* é muito bom porque dinamiza mais a aula.

- Já fizemos experiência de usar a rádio comunitária do município. Tinha-se um programa na rádio, e foi bom, poderia voltar a acontecer, até com os próprios alunos. Com um programa voltado pra agricultura, se faria mais trabalho para a comunidade, com as famílias.

Como se lê na fala desse monitor, a Rádio Comunitária poderia estar sendo mais bem aproveitada nos estudos teóricos, na prática da EFAA, na colocação em comum, Caderno da Realidade, Plano de Estudo, Visitas Virtuais, enfim, na socialização da aprendizagem entre alunos, família e comunidade, com a vantagem de que se teria uma comunicação numa linguagem local. Então, sobre a comunicação nos estudos teóricos e na prática da EFAA, já existem alguns meios. O indicativo é de que falta, entre outras coisas, a motivação para o uso, vontade para se experienciar, o diálogo fomentador da vontade.

E essa educação crítica da mídia precisa superar, entre outras questões, a cultura de mídia sintetizada, centrada no espetáculo. O uso de novela, jornal, etc., sem a devida problematização, que no lugar de desenvolver a habilidade de pensar *criticamente*⁶³, enquanto habilidade de “entender e criticar sistemas de poder e injustiça”, acontece aquilo que Kellner Share(2008) colocam, muitos educadores internalizam, subestimando os bens culturais que alunos pobres e pertencentes a minorias trazem para a escola e freqüentemente encaram os recursos como problemas a superar. Que na exposição a campos especializados, são instados a negar o valor de suas experiências de vida e em suas comunidades, em detrimento dos da cultura invasora. Assim, precisa-se desdobrar os quatro princípios pedagógicos contidos na carta social de James Paul Gee (2000, *apud* KELLNER e SHARE, 2008, p.697-698), “Carta de Direitos para todos os alunos”, de: práticas situadas, instrução aberta, estruturação crítica e prática transformada.

Precisa, ainda, sair da política atual que orienta os alunos apenas para analisar a ponta do *iceberg*, óbvia e evidente, que se vê brotando de dentro d’água. Fato considerado um problema, porque “a vasta porção que não é imediatamente visível é a base intelectual, histórica e analítica, sem a qual a análise da mídia corre o risco de ficar superficial ou mecânica”. Pois sob a superfície da água, no *iceberg*, vivem elementos ideológicos profundamente arraigados, de supremacia branca, patriarcalismo capitalista, classismo, homofobia e outros mitos opressivos.

⁶³

Grifo dos autores.

No geral, as TIC como recursos didáticos foi apontada pelos monitores como facilitador para a atividade de aula, o que se acaba incorporando às práticas. Mas sem cuidados outros que possa ser considerado como uso pedagógico sistematizado, apenas como instrumentos de ilustração de aulas presenciais que se pode considerar como extensões e/ou substituições aos instrumentos tradicionais, a exemplo do quadro de giz, substituído pelo datashow.

Desse modo, ainda não se pensou no uso das TIC para complementar a PA, com fomento do diálogo para o tempo do alternante no espaço sócio-educativo (em casa, na comunidade), o que poderia minimizar a escassa participação dos monitores junto às famílias e às comunidades, superando o problema das longas distâncias, da economia do tempo disponível para essa atividade e da insuficiência de profissionais.

O uso do rádio, quando ocorreu, voltou-se para programas gerais sobre a agropecuária, fragilmente integrados às ações educativas da EFAA, sendo mais uma iniciativa pessoal dos monitores que, na medida em que se desmotivaram, descontinuaram o programa.

Diante do exposto, ficou prejudicada a discussão sobre o diálogo com o uso das TIC na pesquisa empírica na EFAA, enquanto complementar à PA, de modo a contribuir para o fazer uma educação emancipadora. Fato que requer pesquisa experimental com delineamento de um programa que teste essas possibilidades, considerando que, até onde se conhece, ainda não existe experiência sobre essa temática.

6.2.4 Entrevistas junto aos pais de alunos

Na análise do discurso, a parte que foi mais realçada pelos pais entrevistados diz respeito ao comportamento dos filhos. Para eles:

- [...] frequentar a EFAA promoveu muitas mudanças no comportamento dos filhos.
- [...] Melhorou a forma de tratar as pessoas, o hábito de leitura, diminuiu a rebeldia. E isso trouxe reflexos no modo como a comunidade passou a ver esses alunos:
- [...] passaram a ser “bem vistos”, são conhecidos, são pessoas muito desenvolvidas, qualquer lugar que eles chegam são bem recebidos;
- [...] eles têm um desenvolvimento muito bom na sociedade, tornaram-se pessoas bem mais preparadas para o mundo, eles aprenderam a se comunicar melhor, a vida deles mudou muito depois da escola.

Mas, consideram que a participação dos filhos em atividades sociais é mais ou menos, como as fala, a seguir, sintetizam:

- [...] Hoje eles fazem muito pouco. Antes eles faziam algumas coisas.

- Tem que desenvolver mais nos trabalhos, na comunidade, principalmente na igreja que eles nunca trouxeram nada, quase não participam, frequentam a igreja quando tem missa, quando estão na escola e, assim, porque são levados pelos monitores responsáveis do dia.
- Eles precisam trazer melhoras pra comunidade, ajudar as pessoas a organizar coisas que vão beneficiar as comunidades, antes já trouxeram, já teve dois projetos deles, mas precisa melhorar mais.

Os pais apontaram como deficiência a falta de assistência dos monitores aos alunos na comunidade, na família, como eles estão desenvolvendo as atividades solicitadas.

Num resumo das entrevistas, o que ficou mais realçado foi a mudança de comportamento dos jovens alternantes, que passam a cooperar mais em casa, nos afazeres domésticos e da roça.

Quanto ao trabalho mais cooperativo que poderia repercutir em mudança do meio, não se apreendeu na fala dos pais dos alunos entrevistados.

Mas está implícito que, na visão dos pais dos alunos, a EFAA é apenas uma escola um pouco melhor que as outras escolas. A AEFAA não é vista como um espaço de luta, de ações pela emancipação do meio. Existem pais de alunos que nem mesmo são filiados à AEFAA e boa parte, quando os filhos saem da escola, deixa de ser sócios. A não assunção da escola e da associação pelos mesmos, e pelo número de sócios existentes, atualmente, sugere-se que as demandas não são demandas claras e legítimas da comunidade campesina. Daí a sua não apropriação.

6.2.5 Entrevistas junto aos participantes da AEFAA

Os participantes da Associação (AEFAA) apresentaram uma visão da criação da EFAA, de seus objetivos e como estão vendo o transcorrer dos trabalhos da escola.

Um dos entrevistados, o Padre Geraldo Josef Lang, foi o inspirador da fundação da EFAA. Monge beneditino, austríaco, teve como motivação, primeiro a importância que é dada por sua congregação à educação na Europa; segundo que, trabalhando com os voluntários na Reforma Agrária, percebeu, a partir de pesquisa, a necessidade da escola. Segundo ele, é uma iniciativa voltada para os trabalhadores do campo, baseada nos valores cristãos e com orientação de gestão cooperativista, fugindo do modelo autoritário. A seguir tem-se parte da entrevista do Padre, de significativa importância histórica, porque, além de mentor da concepção da EFAA, ele é o responsável por grande parte da manutenção da escola, inclusive financeira, e, também, foi o Assistente Espiritual até bem pouco tempo.

- Nos primeiros anos o entusiasmo foi muito grande, tanto dos monitores, como dos alunos, como também dos pais, e teve também um bom relacionamento, o transporte era mais difícil, naquele tempo não tinha ônibus escolar, os alunos ficavam na EFAA, a procura era grande para a oferta de vagas, então ficava quem queria estudar. Isso foi também uma motivação boa para os alunos e o ensino sem dúvida era mais fácil, também não tinha tantos meios de comunicação como temos hoje e não tinha tantos problemas sociais como tem hoje, o maior problema era o isolamento na reforma, das famílias, falta de contato, aí a escola foi muito boa. Depois a realidade mudou, surgiram os ônibus escolares, mas muitos viram que isso não era a solução, e o tipo de alternância foi muito bom, também como meio para o povo não sair da roça, os filhos dos agricultores também não podiam ficar tudo na roça, por falta de espaço, tinha que sair, acho que a escola ajudou muito esses jovens, e decidiu-se mudar para o segundo grau, que deve mudar a comunidade rural, quer dizer a agricultura familiar. Mas precisa organizar, não continuar só com a enxada, precisa então preparar o jovem tecnicamente, valorizar essa formação técnica.

Pode-se fazer uma leitura de que a motivação inicial da escola deixou de existir. Nascida na igreja católica para os camponeses, essa motivação buscou suprir uma necessidade destes de não ter opção de escola outra para os seus filhos. Com a oferta de algumas condições para que a educação pública atingisse o jovem do campo, a preferência pela EFAA ficou fragilizada. Fato que ratifica que não houve a apropriação da mesma pelos camponeses. Adequações à nova realidade se fizeram necessárias. E o curso técnico em agropecuária foi a solução encontrada.

Sobre a organização comunitária, a EFAA não tem contribuído para o desenvolvimento de práticas coletivas, apesar de ser um dos pilares da PA. A técnica de suas práticas educativas são conservadoras, não havendo o fomento à busca e inserção de novas tecnologias. Considerando-se, também, às escassas políticas públicas para o camponês, a perspectiva na vida laboral do jovem alternante, dificilmente promoverá o rompimento com o modelo de produção vigente em que ser empregado de grandes fazendas sobrepõe o trabalho mais autônomo na agricultura familiar. A visão do jovem que o entrevistado diz estar mudando foca uma opção limitada de trabalho. A educação integral prevista na PA que é praticada na EFAA é equivocada e tem no centro das ações o monitor que pratica o extensionismo na sua acepção mais literal da palavra. Inclusive a própria dimensão espiritualista, subjacente à causa educacional integral, tem como mística reflexiva o catolicismo, não cabendo práticas ecumênicas. Então, com uma orientação linear, o trabalho da EFAA está mais para a qualificação de mão de obra, atuando como veículo ideológico na reprodução da força de trabalho para um padrão de sociabilidade necessário à estrutura socioeconômica dominante. As potencialidades da PA seguem na direção do ajustamento do

educando, uma contradição quando se fala de uma educação emancipadora que se pressupõe o diálogo.

De um certo modo, a fala do entrevistado, evidenciou um pensamento o inatista⁶⁴, quando diz que

- [...] os resultados da EFAA, pelos exemplos citados por pais de alunos, o jovem é despertado a não ficar parado, sem perspectiva na vida. Um sucesso, pois se consegue mudar a visão das coisas, por isso essa coisa da escola transmitir uma educação integral da pessoa humana, onde a pessoa humana está no centro, onde quer educar o aluno, quer dizer conduzir de dentro para fora o que está na pessoa, com a espiritualidade cristã, que a pessoa tem o seu valor, que certas coisas soterradas que precisa tirar para fora, não só botar coisas na cabeça.

Outro entrevistado foi o Pe. Diocesano Raimundo Reinan Valette, atual Assistente Espiritual da EFAA, e que recentemente esteve à frente da fundação da Escola Família Agrícola de Tabocas/BA.

Para ele a EFAA está muito próxima de uma escola tradicional, que

- [...] mais poderia ser feito nas e para as comunidades. Considerando a dinâmica e ideologia da escola, o acompanhamento dos jovens na comunidade tem que ter um retorno maior, um compromisso maior. A própria equipe, com a questão da mistura da escola com a associação, deveria separar mais, até para que uma possa cobrar mais da outra. Hoje, o pessoal faz o trabalho restrito à escola. Poderia crescer mais. Existe também a deficiência do próprio quadro de profissionais, mas poderia fazer mais.

Ele considera como pontos marcantes da escola em alternância, primeiro é a própria ideia, que foge um pouco dos parâmetros das “escolas tradicionais” da “pedagogia tradicional”. Depois vem a convivência que, para os alunos, é muito boa, e a tentativa de se envolver a família, realmente, cria aquele ambiente familiar.

- A escola é importante para contribuir com a minimização do êxodo rural que hoje é bem maior do que em outras épocas, pois quase que só existe latifúndios, quando as pesquisas falam que a agricultura familiar “coloca comida no prato do brasileiro”. É importante para a comunidade camponesa, mas não está fazendo adequadamente esse papel. A presença das comunidades na escola tem sido pouca. Seria muito bom se acontecesse mais o *feedback* com as comunidades para ver se está atingindo aquilo que é o projeto da escola, de que o homem do campo permaneça no campo, na família.

Os demais participantes das entrevistas são pessoas comprometidas com a proposta da EFAA para o homem do campo, e participam desde a fundação. São amigos da escola que se integraram ou integram a diretoria da Associação. Eles consideram que a escola prepara o jovem que mora na zona rural para ter uma vida melhor; a EFAA os mantém como em uma

⁶⁴ Doutrina que admite a existência de idéias ou princípios independentes da experiência (FERREIRA, 1986, p.929)

família. Sobre a percepção dos alunos que passaram pela EFAA, uns tiveram interesse de estudar e contribuir pra comunidade, o que foi excelente principalmente para a zona rural. Já outros não tiveram assim tanto interesse. Mas a maioria teve um grande desenvolvimento pessoal e profissional. E isto é importante para a comunidade. A EFAA, além de ensinar a colocar em prática o aprendido, ela ensina às pessoas crescerem.

Algo que um entrevistado chama a atenção é sobre o pouco interesse das pessoas, de ex-alunos em ajudar ou participar da escola, apesar do grande trabalho que é desenvolvido. Ele acredita que o motivo seja negligência. Também apontaram mudanças que têm acontecido, o que antes era mais firme e seguro nos trabalhos e tarefas, com melhor atuação e engajamento de todos, com mais vontade, se modificou. Parece que aquela boa vontade que tinham no início se perdeu. A atuação na comunidade é muito escassa.

Mas são unânimes em afirmar que a EFAA mudou muito a vida das pessoas do campo; os filhos só estudavam até o quarto ano do ensino fundamental e paravam. Também, marcou muito a integração da família, perceptível nas conversas dos pais, com reflexos de mudanças na comunidade, inclusive com a participação mais ativa nas celebrações, fato considerado importante, porque, conhecendo o lado espiritual, o jovem aprende a lidar com o dia a dia. Além disso, os alunos adquirem mais experiências com novas tecnologias e ensinam aos agricultores que vivem o sistema mais antigo.

Um dos entrevistados registrou que dos seus quatro filhos, três estudaram na EFAA, e um está estudando. Depois de passar pela EFAA, mudaram o comportamento, a convivência familiar, mudaram o jeito de agir perante a sociedade, se desinibiram, participam muito de atividades na comunidade e dos cultos dominicais. Hoje, acha que o curso de técnico em agropecuária ajudará muito a agricultura familiar. Então, a EFAA, por ser uma escola para filhos de agricultores, apóia as famílias, mudando muito a vida do homem do campo.

Mas também, há quem considere que na época da fundação, a EFAA tinha uma razão de ser e de acontecer, existia uma defasagem muito grande no oferecimento do ensino para os jovens, o ensino era deficiente, principalmente para os jovens do campo. A visão é de que a EFAA poderia oportunizar a continuidade dos estudos e de qualidade para os jovens camponeses, além da participação direta nas comunidades rurais, coisas que as escolas tradicionais não fazem. Então, existia aquela relação comunidade- escola. Isto no começo.

Para ele, hoje a EFAA desenvolve seu papel, porém, numa proporção menor que era no início, por dois motivos: primeiro porque muitos jovens que frequentavam, que deveriam frequentar a escola, não tinham oportunidade, ou por razões outras não vinham pra escola

tradicional e optaram pela EFAA, então havia aquela situação específica, e permitia, pois, que a escola agrícola fizesse esse trabalho com esses jovens. Hoje a oportunidade de escola para os jovens é bem maior, logo, muitos jovens optam pela escolha da escola tradicional, porque já supriram a sua necessidade do ensino básico na escola tradicional, ficando a ida para a escola família agrícola vinculada à opção de se poder fazer um curso profissionalizante.

Uma diferença na EFAA é que, hoje, ela não está tão envolvida na comunidade como antes: os monitores visitavam as comunidades constantemente; havia mutirões; cursos preparatórios para os pais e alunos. Um ponto de observação é que muitos jovens egressos da EFAA não continuaram seus estudos na área da formação adquirida. Embora tenham passado por um aprendizado específico que é para o campo, optaram por ir para a cidade. Um tema apontado como positivo é a relação com a Igreja Católica, a principal responsável pela criação da EFAA, na fundação, e também pela manutenção.

No entanto, a escola tem um conceito muito positivo na região, mas acompanhando o dia a dia, percebe-se as suas deficiências, que não são perceptíveis externamente. E ela não atende somente aos estudantes de Angical, mas de toda Região Oeste.

6.2.6 Resultado da pesquisa empírica na EFAA

Usando a forma lógica SE-ENTÃO, registrada no 9 - Validação Lógico-Dialética da Tendência da Pedagogia da Alternância na EFAA, inicia-se, a seguir, a discussão dos resultados obtidos na pesquisa empírica na EFAA.

QUADRO 9 – Validação Lógico-Dialética da Tendência da Pedagogia da Alternância na EFAA

Diante do educando da EFAA é preciso verificar:
Se o monitor/professor se coloca no grupo livre do desejo de controlar os resultados, respeita a capacidade do grupo para lidar com seus próprios problemas, com habilidades para liberar a expressão dos educandos;
Se as atitudes e sentimentos não importam quão “extremos” ou “irreais” sejam, forem respeitosamente levados em consideração;
Se os problemas vivenciados pelo grupo são aceitos e claramente definidos como temas de discussão;
Se o grupo e seus membros têm permissão de escolher, coletiva e individualmente seus próprios caminhos;
Então, desenvolve um processo educacional cujas características são:
Emergem sentimentos, atitudes de aprendizagem, até então reprimidos;
Percebendo que essas atitudes foram aceitas e entendidas, um número cada vez maior de membros do grupo sentir-se-á livre para se expressar;
Com uma possibilidade mais completa de expressão, cada pessoa é reconhecida por sua singularidade e

forças , e a confiança mútua começa a se desenvolver;
Ao ser plenamente expressado e ao receber o <i>feedback</i> dos membros do grupo, os sentimentos experienciais comuns são esclarecidos e reforçados;
A confiança aumenta no indivíduo, a autoconfiança; e, no grupo, a confiança geral;
O indivíduo e o grupo passam a ter uma interação recíproca – ou dialética – entre pessoa e meio;
E passam a compreender melhor o seu meio e o seu funcionamento físico e social, existindo uma consideração coletiva mais realista dos problemas;
Este conhecimento dá poder à pessoa e ao grupo para mudar seu meio material e social – e a si para melhor;
Confiando mais um no outro, há menos competição pela liderança;
O grupo caminha em direção a atitudes inovadoras, responsáveis e muitas vezes revolucionárias, atitudes que podem ser tomadas agora, em atmosfera de realismo;
A liderança no grupo multiplica-se. Cada pessoa tende a respeitar a si mesmo e as qualidades de liderança que possui;
Ações construtivas são empreendidas, tanto pelo grupo como por cada um de seus membros, a fim de mudar a situação em que se encontram;
Os indivíduos sentem-se suficientemente apoiados pelo grupo para empreenderem ações que são consideradas de mudança, de transformação de si / do meio, mesmo quando isso coloca em situações de alto risco;
Então, ocorre o Processo de uma educação Emancipadora, que é sustentada no diálogo entre todos do grupo. Portanto, se é quebrado em qualquer uma de suas premissas, o processo é interrompido, há ruído no diálogo e a emancipação fica fragilizada. Não se pode falar que ela não pode ocorrer, mas em situações pontuais, cuja singularidade não se pode atribuir ao processo educativo.

(Adaptação a partir de Rogers (1978, p.113) - conclusões a respeito de Paulo Freire)

O resultado dessa validação na tendência da PA da EFAA aponta para muitos pontos de contradição internas e externas que foram encontrados nas práticas pedagógicas analisadas e, também, possíveis antagonias, os cernes das discussões do presente estudo.

6.2.6.1 A comunicação dialógica na EFAA

As contradições percebidas na Tendência da PA que é praticada na EFAA umas ratificam os apontamentos de estudiosos, como Cavalcante (2009), Nosella (1979), Rodrigues (2008) e Silva (2006). São elas:

- a) A autonomia financeira, política e administrativa sob a orientação da Igreja Católica;
- b) A motivação política maior é por parte do clero e nem tanto por parte dos agricultores, estes, inclusive, não se apropriaram da EFAA e/ou da AEFAA;
- c) A participação das famílias nos rumos da escola e da Associação é insignificante, geralmente só ocorre nas Assembléias, quando são convidadas;

- d) Responsabilidade das ações transformadoras centralizada nos monitores;
- e) Vinculação do projeto educativo de educação formal à preparação para e no trabalho e a profissionalização com caráter fortemente tecnicista;
- f) Os objetivos de transformações sociais, com o engajamento dos jovens alunos no seu meio, buscando melhorias das condições de vida são precariamente realizados.

O que pode ser tomado como consequência da problematização limitada, nas práticas educativas, com temas e subtemas geradores, geralmente, são trazidos pelos monitores, cujo trabalho por eles conduzido, traz uma conotação de conformação religiosa e/ou profissional.

As contradições evidenciadas no presente estudo foram, em boa medida:

a) Dificuldade de acesso à escola para jovens que não estejam na roça, caracterizando um viés separatista, que para ser emancipadora deveria estar aberta para toda e qualquer pessoa que queira aprender e ensinar, trabalhar para uma vida no campo melhor, e não apenas para alguns;

b) O objetivo de preparar para a permanência no campo de modo a levar o desenvolvimento para a comunidade tem ocorrido, mas de forma diferente. A maioria tem ganhado o lócus do trabalho nos grandes latifúndios da região. Assim, ingressam no mundo laboral, não como uma pessoa emancipada, mas como técnico especializado;

c) A problematização e as contradições que se apresentam, apesar de muitas serem apontadas pelos alunos, não ganham corpo nas ações educativas, não podendo se falar em diálogo, que enseja a educação emancipadora;

d) Continuação do fomento a métodos e técnicas manuais, e raro incentivo à mecanização dos meios para obtenção da produção, mesmo da mais simples, cujo trabalho é pesado, o que desvia a atenção dos educandos da localidade para a prestação de serviço para os grandes latifúndios existentes na região;

e) Mudanças do fundamental para o ensino médio, profissionais não foram adequadaente preparados;

f) Os instrumentos pedagógicos como o Plano de Estudo, o Caderno da Realidade são usados em parte, de modo precário e sem continuidade das ações de pesquisa e experimentação, com quebras no processo de conhecimento.

Assim, fica esquecida a atuação para transformação do meio em que vive. Mas as causas são múltiplas, e não se pode esquecer que as políticas públicas voltadas para o campo

não contribuem muito para a permanência dos jovens no campo, na pequena propriedade rural.

Do resultado, pode-se concluir que os alunos podem até ter consciência de suas limitações, mas a superação é dificultada na educação que lhe é inculcada, pois além de extensionista, é redentora, messiânica, caracterizada por uma atuação assistencialista, em que o monitor assiste os alunos, diferente de uma atuação transformadora, que no mínimo transforme os partícipes diretos. Uma antagonia configura-se na bilateralidade entre conformação x engajamento político, principalmente considerando que a democracia e seus valores são parcamente verificáveis nas práticas educativas, com o ensino preponderantemente técnico, no lugar da educação integral que a PA propõe.

Mas, de um modo geral, as entrevistas foram proveitosos para se evidenciar a tendência da pedagogia da alternância que é feita na EFAA, que aplicando o modelo pedagógico alternante, mostra algumas características peculiares a sua adaptação, que fogem em pontos da essência desse modelo, apontando para a necessidade de maior reflexão sobre as adaptações que estão sendo feita, que a aproxima da educação tradicional que acontece na escola público.

6.2.7 Concluindo o estudo empírico - O Diálogo na EFAA: entre a foice e a enxada

FIGURA 8 – O Diálogo na Roça da EFAA



A relação dialógica do aluno com seu próprio mundo é mediada pelos instrumentos pedagógicos, que permitem que eles tenham uma visão da sua própria vida, com a vida da família, e a vida da comunidade. Isto é ponto pacífico. Eles deixam de dialogar com a foice e a enxada, e avançam até o diálogo sobre quem usa a foice e a enxada. Isto na Relação Aluno x Aluno, quando tomam consciência de si enquanto aquele que sabe em que medida usará esses instrumentos, deslocando da *doxa*, mas não alcançando o *logos*. E, nas demais relações, ele aprende o como, o onde vai usar, envolvendo questões econômico-financeiras, para finalmente ser sorvido pela relação com os latifúndios, retornando ao ciclo da lógica do capital.

A PA, considerada potencialmente dialógica na análise de sua base teórica, na tendência da EFAA, tem a dialogicidade prejudicada numa *práxis* muito próxima do que Kosik (1976, p.10) nomeia de utilitária, imediatista, de senso comum, que “coloca o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las”, mas com uma compreensão sobre a realidade das coisas acanhada, mantendo as contradições porque não as veem, ou se as veem, é como algo não merecedor de atenção. Desse modo, ele alterna sua visão de trabalho na sua pequenina propriedade no campo, para a vida do trabalho “lá fora” que necessita de uma “educação” na medida certa para os meios de produção do momento.

Mas não se pode negar que a educação, em qualquer nível, já melhora a condição da pessoa, como exemplo no aspecto econômico, e isto não é emancipar o homem. Não é libertá-lo da *práxis* fetichizada, promovendo a *práxis* crítica, revolucionária, capaz de mudanças significativas na sua vida e no meio. Isto é levá-lo a viver o mundo da Pseudoconcreticidade, conforme Kosik (1976), de bivalências de verdade e engano, em que o fenômeno aponta para a essência, mas ao mesmo tempo a esconde, expresso que é de modo parcial e inadequado. Desse modo, ele não interpreta a realidade do mundo a partir da própria realidade, no seu movimento, em que o ponto de chegada deve ser igual o ponto de partida, formalmente idêntica ao começo, mas com um resultado diferente, pelo seu conteúdo. Isto porque, como afirma Kosik (1976, p.29), articulado e compreendido numa realidade humano-social, diferente da realidade natural, pode ser mudada de modo revolucionário, pois o homem, o produtor, sabe que a realidade é produzida por ele.

E os fazedores centrais da EFAA podem começar a produzir outra realidade, mas precisa de maior transparência das relações e atitudes do seu colegiado que elabora o projeto, que aplica os instrumentos pedagógicos, que realiza ações outras. Precisa-se inserir mais a

proposta da EFAA no movimento social do meio em que está localizada, pois aí é que validará sua prática, ao mesmo tempo é daí que deverá evoluir sua prática, da partilha de quem educa, com os educandos, mas, também com os pais e com a comunidade.

Então, como já discutido no Estudo 6.1, as inconsistências podem ser superadas pela problematização da aplicação com a participação dos envolvidos, os interessados diretamente, mudando-se então o modo como a pedagogia da alternância vem sendo aplicada na prática, a exemplo da EFAA, pois, considerando a pedagogia da alternância condicionada ao desenho, a forma estruturada para o uso, em última instância, ela é dependente da sensibilidade de quem educa, daqueles que conduzem a aplicação do desenho, que deve ser uma instância cooperativa, como advoga o Pe. Geraldo.

Desse modo, o potencial da PA, para ser uma pedagogia emancipadora freiriana para o campo, não é espelhada na tendência que é feita na EFAA, salvo situações específicas, que não pode se generalizar como fazedora do diálogo entre os seus participantes, na busca de uma totalidade que rompa com a lógica do poder dominante de que na “roça” a educação é para melhor preparar o peão. Em boa medida, pode-se atribuir, entre outros fatores, a ausência de projetos participativos e coletivizados na escola, na família, na comunidade.

Também outras contradições internas ao modelo que reproduzem contradições externas e vice versa. Destas, um dos obstáculos à implantação plena da experiência da PA no Brasil, a partir do caso empírico pesquisado, confirmou-se que a sustentação das escolas tem sido um dos itens centrais, dada a natureza privada da sua gênese. Uma saída plausível para essa limitação requer esforço multidisciplinar, políticas públicas bem estruturadas, voltadas para a sustentabilidade das CEFFAs e profissionais preparados considerando as especificidades da educação do e no campo e que a PA é uma experiência nascida e desenvolvida nessa realidade, mas em terreno estrangeiro.

Outras contradições que emergiram do estudo empírico foram resultantes das adaptações que vão sendo feita de modo assistemático, em que a prática da PA realizada na EFAA foge em muitos pontos da essência, tornando-se um sistema que não dialoga com o sujeito do campo, que mesmo sendo diferenciada, está subjugada a lógica do capital.

É manifesto o caráter limitante da prática face a teoria, e seria estranho se fosse diferente, porque, segundo Demo (2008), a teoria contém elementos e inviáveis de realização historicamente. Mas as limitações não podem suplantam a potencialidade do conceito geral dessa pedagogia, ainda que quando praticada, não se pratica "a" pedagogia da alternância, porém, deve-se ter uma tendência que historicamente seja razoável. Mas a atualização

sistemática da Pedagogia pode minimizar a disparidade entre a teoria e a tendência que vem sendo praticada na EFAA.

O estudo “joga luz” em muitas questões que estavam opacas e confirma outros estudos, além de ter possibilitado conhecer os instrumentos da PA de modo mais aprofundado, o que facilitará a discussão sobre o que favorece e o que não favorece uma possível utilização dessa PA numa EaD emancipadora para o campo, tema tratado a seguir.

6.3 A complementaridade da Pedagogia da Alternância na EaD emancipadora mediada pelas TIC para a educação do campo

Na presente etapa, considerou-se a EaD mediada pelas TIC como uma forma de educação que separa espacialmente professor e aluno e tem uma comunicação diferida no tempo, para atores que podem estar, ou não, no mesmo espaço físico. E a Pedagogia da Alternância, na medida em que alterna o seu fazer em dois momentos: um, na escola, e o outro no espaço sócio-educativo, com um potencial para fazer uma EaD, cujos instrumentos de mediação mais representativos são o Caderno da Realidade e o Plano de Estudo.

O Plano de Estudo é um meio impresso formado por questões que foram construídas e sistematizadas pelos educandos em conjunto com o educador, e que será o instrumento de trabalho na alternância em casa para ser problematizado junto à sua família e à comunidade. O Caderno da Realidade é o meio impresso onde se registra o resultado da problematização, das impressões, mas também, dos sonhos, da história de vida, que põe em relevo a prática na “roça”, o que faz, como faz, o que pode melhorar no fazer, entre outras coisas que o educando tomar como significativas sobre sua vida. Contemporizado no tempo, o registro alcançará o próximo período de alternância na escola, quando será feita a “colocação em comum”, momento presencial onde são compartilhados e discutidos os registros individuais dos alternantes, cujos resultados, uma vez sistematizados, fazem emergir uma síntese do grupo, integrando o diálogo que foi efetivado entre os diversos participantes, nos dois momentos alternantes.

Desse modo, advoga-se também que fazer a EaD mediada pelas TIC na Pedagogia da Alternância dependerá de recursos tecnológicos adequados, mas, sobretudo, do desenho da alternância que possa se incluir as TIC enquanto instrumentos pedagógicos complementando os meios impressos.

Mas a maioria dos CEFFAs já dispõe de alguma tecnologia “à mão” e de ponto de acesso à Internet. Na EFAA, por exemplo, dispõe-se de aparelho de DVD, Televisão,

Datashow, além de espaço na Rádio Comunitária local, e alunos que já dispõem de notebook, celular, de pontos de Internet em suas comunidades, ou seja, de aparatos tecnológicos que permitem fazer a comunicação mediada por alguma TIC. Então, as dificuldades tecnológicas precisam ser resolvidas, mas não é impeditivo para se começar uma discussão nesse sentido.

A adoção da EaD, se bem desenhada, estaria cobrindo alguns problemas crônicos da aplicação prática dessa pedagogia, apontados em estudos empíricos anteriores, desde Nosella (1979), e ratificados no presente estudo, como o acompanhamento na alternância quando os educandos estão no espaço sócio-profissional, etapa que termina sendo feita de modo arremediado, rompendo, em boa medida, o diálogo possível na integração dos atos educativos.

O uso pode ser das TIC que estiver “à mão”, como o Rádio, por exemplo, em que programas poderiam voltar-se para o acompanhamento a distância do Plano de Estudo, do Caderno da Realidade, numa comunicação bidirecional em tempo real limitada pelo meio, mas ela pode ser diferida para o tempo de alternância na escola, quando da “colocação em comum”. Também programas mais gerais de rádio, TV Comunitária, cinema itinerante, outros, que podem atingir o meio campesino, feitos pelos educandos em conjunto com os educadores, com a família, com a comunidade, permitindo perceberem-se como construtores de sua história, com o poder de modificá-la, na medida em que descortinam as suas necessidades e daqueles que coadunam com as mudanças propostas. Muitos são os meios que podem absorver parte do acompanhamento da alternância no espaço sócio-profissional, ampliando o diálogo entre os diversos atores.

Como é uma pedagogia considerada adequada para a educação campesina, esse poderia ser um caso de estudo de aplicação da Pedagogia da Alternância na EaD para se fazer uma educação emancipadora que pode evoluir para ser aplicada no campo. Essa é a discussão desenvolvida neste estudo, e inicia com a conjectura de que tal empreendimento é possível com o uso das TIC, desde que adequando os instrumentos pedagógicos que fazem a integração da PA nos espaços alternantes. A afirmação é sustentada nas premissas que são apresentadas no quadro, a seguir, na forma lógico SE- DESDE QUE –ENTÃO, seguida pela discussão.

QUADRO 10 – Possibilidades de uso da Pedagogia da Alternância na EaD Emancipadora para o Campo

Premissa	DESCRIÇÃO
1	Se a EaD emancipadora mediada pelas TIC é possível, desde que haja dialogia entre os

	partícipes,
2	Se a PA é uma metodologia considerada adequada para a educação do campo, desde que problematiza as questões de invasão cultural, tecnicismo, outras,
3	Se guarda um potencial para se fazer uma educação emancipadora freiriana, desde que devidamente tratadas as contradições que podem advir da prática,
4	Se na pesquisa empírica é possível identificar, em boa medida, as contradições que a prática promove, e, também, o potencial emancipador que a PA possui, desde que as contradições que se apresentam sejam superadas,
5	Se a PA já tem na sua prática um potencial para uma EaD com características emancipadoras, desde que use adequadamente seus instrumentos pedagógicos na mediação entre os dois momentos da alternância,
	Então,
6	O uso da PA pode contribuir para se fazer uma EaD emancipadora mediada pelas TIC para o campo.

Adaptação a partir de Rogers (1978, p.113)

Parte-se do princípio que uma EaD emancipadora mediada pelas TIC é plausível, ratificando a posição de diversos autores como: Belloni (2003), Bordenave (1984), Feenberg (2010), Giroux (2001), Kellner e Share (2008), que, podendo servir a novas instâncias de poder, pode prestar uma grande contribuição às novas formas de hegemonia, como advoga Andrew Feenberg (2010), podendo convir ao mundo campestre. Mas não sem antes superar barreiras, que não são poucas, a exemplo das políticas públicas equivocadas, da sensibilidade do *design* do instrumento de mediação das atividades teóricas e práticas dos atos educativos, que devem ensejar soluções abertas ao diálogo de todos os participantes.

Apesar de que a integração de um modelo pedagógico adotado para o campo ainda não ter sido devidamente analisado, lacuna na educação brasileira potencializada quando se ajuíza sobre a EaD com a mediação das TIC, a Pedagogia da Alternância é considerada adequada para a educação do campo, com ênfase na necessidade de uma educação escolar que atenda às particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propicie, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da região. Essa afirmação, segundo Teixeira *et al* (2008), é item comum em boa parte das dissertações de mestrado e teses de doutorado brasileiras, defendidas entre 1969 e 2006, ainda que, para tanto, enseja a adoção em toda sua significação filosófica e metodológica.

Mas essa pedagogia guarda na sua estrutura teórica potencialidades a uma educação emancipadora freiriana, como o que foi provisoriamente concluído na comparação fruto do estudo 6.1 do presente capítulo. No entanto, pressupõe o diálogo entre seus diversos participantes, e a problematização das contradições que podem advir da prática. Portanto, quanto a ser um método contributivo a uma educação emancipadora para o campo, se posicionados adequadamente, seus instrumentos pedagógicos de alternância podem ser usados na mediação de uma Alternância Dialógica, portanto, emancipadora, entre o que se aprende na escola e se reflete no mundo, e vice-versa.

A superação da inconsistência teórica deve ser trabalhada no contexto de aplicação, com discussões com os participantes mais diretamente envolvidos, os educandos.

Contradições, internas e externas à pedagogia, e até mesmo antagonias, originadas da prática, verificaram-se no estudo 6.2, muitas delas recorrentes em apontamentos de outros estudos como: viés tecnicista; problemas no processo de adequação da pedagogia à realidade local; a invasão cultural; cooptação pelas práticas dominantes existentes na educação oficial e por seus vícios, mas com potencial para ser uma alternativa diferenciada, resistente e criadora.

Também, os instrumentos pedagógicos, principalmente o Plano de Estudo e o Caderno da Realidade, viu-se que, para manter as características emancipadoras da PA, esses instrumentos precisam estar mais apropriadamente integrados à realidade do educando, da escola e do meio sócio-profissional. Mas desveladas as contradições, considera-se que a PA é capaz de fomentar uma prática emancipadora na EaD mediada pelas TIC para a educação do campo. Os seus instrumentos de comunicação que são mediados pelo meio impresso, podem acontecer através de outros meios como a Internet, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax, celular, iPod, entre outras. Mas que não seja pela simples transposição do meio.

Uma opção que engloba muitas outras é a EaD semipresencial, que tem um similar no que é feito na PA, cujo “pecado”⁶⁵ considera-se não ser o uso de tecnologia para estabelecer a interação à distância, mas sim, a centralização das atividades ficar no professor. Este, por sua vez, não a utiliza por não compreendê-la, ou por outra justificativa, e isto faz com que a continuidade da interação se perca, quebrando desse modo a possibilidade de um fazer educativo que seja próximo do dialógico. Assim, não nega a afirmação de Feenberg (2010) de que “a interação com o professor continuará a ser o pilar central da Educação, não importa qual seja o meio”, mas, alternando para, “a interação com o **educador** deverá ser o pilar

⁶⁵ Grifo nosso.

central da Educação, não importa qual seja o meio”, uma vez que no caso da PA o educador não se limita ao monitor/professor, mas todo aquele que participa de toda a extensão dos atos educativos, inclusive o aluno.

O uso da PA, afirma-se, pode sim potencializar uma EaD emancipadora para o campo. Isto, em caráter geral, não apenas para o campo, tem sido fruto de estudos, ainda inconclusos e com pouca empiria, mas que já se configura algumas premissas como, a necessidade de se adequar o desenho e o uso a contextos distintos, objetivos e extensões diferentes da mediação do que é praticado no mundo presencial, conectando meios e fins. As escolhas estão abertas ao “nós” (FEENBERG, 2010, p.62). E, superando o nível instrumental, é possível uma intervenção democrática, complexa, através do protesto ou da inovação, concedendo “maior participação e controle democrático no futuro” (Idem, p.64).

Contudo, uma EaD emancipadora para o campo não pode desconsiderar o tempo da prática, o tempo do diálogo que problematize, critique, insira o homem em sua realidade como sujeito da transformação, conforme Freire (2002) e como teoriza a PA. E ao professor cabe o papel da problematização dos pontos menos claros.

Destarte, invertendo a equação do Quadro 10, acima, então, o uso da PA pode contribuir para se fazer uma EaD emancipadora mediada pelas TIC para o campo, desde que:

- a) envolva o camponês e todos aqueles que participam e/ou são simpáticos as suas causas;
- b) supere os fatores restritivos, do paradigma *fordista* e *pós-fordista* de educação de massa;
- c) veja o educando como uma fonte de possibilidades de resolver seus problemas com sua capacidade da palavra e da ação para subverter as relações de poder opressivo;
- d) a EaD não seja estática, materializada, ou com uma extensividade mecânica para os jovens camponeses, que Paulo Freire (1977, p.57) chama de “modernização mecânica”;
- e) permita viver o paradoxo, a contradição, a ousadia da inclusão, o risco da invasão cultural, que no limiar do equívoco, a saída está em manter-se lúcido e criativo, e também persistente, para que as superações sejam descortinadoras do novo.

Então, para desfechar o mundo do campo, pode ter uma participação cooperativa de todas essas tecnologias, fazendo uma educação que avance do ruído para uma comunicação dialógica, porque se as TIC têm um grande potencial para contribuir com a transformação social, fazer isso para o campo deve-se abrir para iniciativas existentes e já solidificadas para esse meio.

Mas também para as muitas possibilidades para o uso das TIC na EaD ainda inexploradas. A arena dos imperativos da classe dominante, segundo Feenberg (2010), pode ser substituída pela arena de luta social, em prol de alternativas mais democráticas, como a EaD emancipadora para o campo aqui defendida, que pode se beneficiar do uso das TIC, desde que se supere as contradições advindas da estreita concepção técnica do engenho e, numa crítica recontextualizadora da tecnologia, desmistificar a ilusão da necessidade da técnica e expor a relatividade das escolhas predominantes. Assim, será possível determinar o rumo do objeto pelo que ele representa para o grupo, que deste modo, definirá seu redesenho, suas melhoras, no decorrer do tempo, e mais importante, a inserção social.

Por ser uma questão densamente política, as políticas públicas brasileiras voltadas para a EaD precisam ser problematizadas. Precisa-se colocar em relevo os chamamentos para que se supere as contradições dos programas que têm sido carimbados em rubricas de melhoria da educação do povo brasileiro, mas que, na sua grande maioria, são programas descontextualizados, tratando apenas da questão do acesso às TIC e da distribuição de pacotes educacionais que não contemplam a preocupação com a efetiva educação do aprendente. Precisa-se superar o que Feenberg (2010, p.88) define como “o estreito foco da tecnologia moderna que satisfaz às necessidades de uma hegemonia particular”, sendo, desse modo, o desenho técnico de forma não-usual descontextualizado e destrutivo, e é essa hegemonia que deve primeiramente ser problematizada. E isso depende do diálogo emancipador na roça e da roça, tema a ser discutido na conclusão deste estudo, a seguir.

6.3.1 Resultado do estudo: O diálogo da roça na EaD emancipadora ou o Diálogo na roça da EaD emancipadora?

Não é muito rememorar que as contradições sobre o uso da PA para se construir uma EaD emancipadora para o campo podem advir de limitadores diversos, uns da pedagogia, outros das TIC, mas como plano de fundo tem-se interesses outros, dos donos do capital de querer lançar mão de qualquer meio em prol da sua condição de opressor, e contra tudo que possa ameaçar o seu *status quo*. E a questão que emerge no final da presente discussão lembra a pseudoconcreticidade em Kosik (1976): como fugir do *ecrã* da visão plana, do que se vê e não se vê, do que se ouve e do que não se ouve, do que se comunica e do que se silencia?

A resposta sempre retorna à espiral: é fazendo o diálogo sobre as ferramentas, entre suas práticas, suas vidas, suas histórias, para nelas construir mais histórias, que não seja a mediação conforme a figura, a seguir, onde o instrumento para a terra, numa terra que não existe, é virtual, está muito distante do que se pode fazer, da sua prática. Como dialogar sobre isso, como dialogar sobre sua vida que é silenciada? Como dialogar da roça para a roça?

FIGURA 9 – A EaD na Roça



Então, o fim é o começo? O paradoxo de *Janus*. É nessa contradição que é possível encontrar uma saída, o ponto de superação, pois, se o fim é o começo, toda hora que se chega ao fim, se está no começo, e se o fim é posto em cheque, é possível ir ao começo para ver o que está inadequado, até porque inadequado é tudo que foge ao contexto, não o que foge ao quadrado, mas o que foge ao contexto da vida, das necessidades das pessoas, que têm tempo e espaço diferentes em suas histórias de vida. Que uma vez problematizada, muda seus objetivos, não mais almejam tornar-se opressores, mais o homem freiriano, o homem emancipado, que agora se torna emancipador. No lugar de indicadores para medir o resultado da educação, ter-se-á a clareza das mudanças de atitude, que antes se sentindo inferior ao opressor, liberta, que libertos querem mudanças, não mais mudar para ser opressor emergente, mas numa outra perspectiva.

Considera-se que o emancipador está no sistema, e são pessoas associadas à metodologia, instrumentos, condições materiais, outras, mas principalmente possuidor de uma sensibilidade capaz de fazer acontecer a educação, que na base teórica da PA, são os monitores, professores, alunos, pais, família e comunidade dos alunos, que devem trabalhar de modo integrado, o que implica numa comunicação dialógica. E, no caso da EaD emancipadora mediada pelas TIC, precisa-se incluir o desenho e as pessoas que o fazem num

diálogo que só é possível na relação eu-tu, não importa se os atos educativos estejam alternando no espaço virtual ou presencial, não importa o quanto essa relação esteja diferida no tempo, como aquela mediada pelo Caderno da Realidade, o que importa é o quanto ela é **problematizadora**, o quanto ela instiga o educando a buscar, a querer saber sempre mais, pois o conhecimento com a capacidade crítica sobre o que se conhece é o que Freire advoga como emancipador.

Então, é possível alcançar um novo tipo de sociedade tecnológica que pode dar suporte a um grande número de valores, entre eles, a democracia. O problema não é primordialmente de direitos legais, mas de iniciativa e participação, segundo Feenberg (2010), para quem o desafio é fazer emergir uma legislação construída a partir da experiência e necessidades das pessoas que resistem a uma hegemonia tecnológica.

Desse modo, democratizar as tecnologias é lutar por melhores políticas públicas, melhores desenhos de EaD, diferentes dos modelos que se prestam ao sistema técnico-capitalista de uma educação “mais ou menos” para aqueles economicamente excluídos. Democratizar o processo é inverter esta equação. A tecnologia não deve ser configurada para reproduzir as regras de poucos sobre muitos. Isto é aprisioná-la numa “via de sentido único” (Feenberg, 2010, p.100). A tecnologia é um fenômeno de dois lados, onde estão operador e objeto, ambos, seres humanos, **o diálogo democrático na roça, pois, é possível.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS: (RE) FAZENDO CAMINHOS

Esta tese realizou uma discussão sobre as possibilidades de uso da PA numa EaD emancipadora para o campo.

Emancipação foi tomada nos moldes freirianos, enquanto libertação do oprimido de submissão diante de um mundo que o mantém numa relação desigual com o opressor, geralmente o dono do capital, necessitando de uma pedagogia do diálogo para que desenvolva a visão crítica, sobre si e sobre o outro e, assim, construir a sua autonomia. O campesino, historicamente submetido à inculcação de que é inferior, vivencia o mutismo diante do outro, considerado aquele que sabe, rol do qual fazem parte muito dos professores que exercem sua profissão no campo.

Adotando a educação na concepção emancipadora de Paulo Freire, o ponto de partida foi um estudo teórico sobre a PA, uma pedagogia considerada adequada para o campo, buscando conhecer, em boa medida, o quanto possui de características emancipadoras. Numa segunda dimensão do estudo, procurou-se conhecer uma prática dessa pedagogia, a tendência que é realizada na EFAA/BA, para refletir sobre o percurso, o que faz e como faz. De posse das contradições reveladas na pesquisa empírica, no terceiro momento, reassumiu-se o estudo teórico para discutir novas possibilidades – o ponto de chegada, a adoção da PA enquanto complementar a uma EaD emancipadora voltada para o campo.

O percurso metodológico foi de natureza descritiva e com abordagem qualitativa, ordenado pela lógica dialética, fio condutor à trajetória das contradições que abriram um leque de possibilidades para as discussões empreendidas.

Para se firmar um corpo teórico que suportasse este empreendimento, considerou-se relevante, na seleção da bibliografia, as temáticas: educação do campo, educação emancipadora e dialogia, EaD e uso das TIC e a Pedagogia da Alternância.

O estudo sobre a educação do campo visou conhecer historicamente e politicamente o objeto, abrindo-se um parêntese para o ensino médio, considerando que o estudo empírico se daria numa escola que atua nessa perspectiva, e contribuiu para se confirmar o descaso com esse meio vem sendo tratado por muitas instâncias, como as políticas públicas, com reflexos na própria educação. Nesse ponto uma contradição que fica bem evidenciada, a formação de professores, fora algumas experiências isoladas, não contempla algo bem definido sobre a educação do campo. E o professor, aquele que deve se engajar numa proposta transformadora

é formado no modelo tradicional, para o mundo urbano e no modo presencial. Precisa-se, pois, incluir a educação no campo nas agendas da formação, e graduação universitária.

Sobre a educação emancipadora e a dialógica, o intuito foi reconhecer de modo científico aquilo que a prática tem evidenciado: o educador precisa ser fomentador da comunicação dialógica célula da educação emancipadora, considerando que é o embrião das contradições, capaz de promover, não apenas mudanças individuais, mas, e principalmente, mudanças coletivas, transformadoras do meio. A contribuição advinda para a tese, entre outras, foi poder fundamentar a discussões num corpo teórico sólido como é a pedagogia freiriana, não negando, no entanto, seus aspectos contraditórios que precisam ser mais bem problematizados.

A revisão sobre a EaD e uso das TIC voltou-se para as políticas e os aspectos legais que apóiam os programas de governo, mas, também, para a visão de estudiosos sobre o uso das TIC na educação que apontam a necessidade de uma educação crítica da mídia, o que tornou evidente que as políticas públicas brasileiras, seguem na contramão do problema, ainda focadas na questão do acesso, em detrimento dos meios para o conhecimento que permitam um agir individual e coletivo do aprendiz, constituindo sua história, não importa se a educação seja na modalidade presencial ou à distância.

Mas a EaD para ser usada como instrumento de ampliação para atender o direito à educação do jovem no campo, precisa fazer parte da bagagem do professor. Uma grande contradição, que rememorando Marx e Engels (2002, p.100), na III Tese sobre Feuerbach,

[...] a doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado.

Desse modo, repetindo o que foi falado para a educação do campo, o professor precisa ser educado para atender as necessidades da EaD, o que demanda incluir esta temática nas agendas da formação, e graduação universitária.

Como o ponto chave era discutir se a PA pode enriquecer uma EaD emancipadora para o campo, essa pedagogia ganhou destaque, visando conhecer melhor a sua gênese, a construção de sua concepção e a abordagem e os instrumentos teóricos que compõem o seu corpo teórico, e a contribuição para o estudo foi, freirianamente falando, começar do que já existe sistematizado e dar encaminhamento a uma problematização a favor da educação campesina.

O objetivo pretendido na pesquisa foi ambicioso e muitos limitadores foram encontrados no percurso. Entre eles o próprio conflito desta pesquisadora que, atuando como professora na EFAA/BA pôde acompanhar a utopia, de ocupar um lugar real para trabalhar uma educação libertadora, ir, aos poucos, se perdendo nas contradições que se evidenciavam, transformando-se numa heterotopia, o espaço absolutamente outro, de portas aparentemente penetráveis, mas com um sistema de abertura e de fechamento que as isolam do espaço em torno. Porta completamente aberta ao mundo exterior, mas apenas no quarto de passagem, em que se é apenas um hóspede temporário.

Outros limitadores centrais foram: a ausência de estudos anteriores sobre a temática que forçou uma revisão bibliográfica extensa, ocupando muito esforço e de muitas páginas da tese e, ainda, a escassez de elementos da empiria para a discussão sobre o uso das TIC e a PA

Entretanto considera-se que as contribuições desta tese para a área pesquisada foram significativas, na medida em que se iniciou uma discussão sobre a EaD para o campo, que apesar de estar sendo indiscriminadamente adotada, carece de estudos, principalmente, considerando a autonomia que deve envolver o diálogo numa interatividade com potencial para a emancipação do jovem campesino para que se reafirmem os pressupostos originais de democratização da educação.

A discussão teórica empreendida, mesmo respondendo parcialmente e, em caráter provisório, ser possível o uso da PA enquanto complementar a uma EaD libertadora para o campo, abriu possibilidades para que novos estudos sobre a temática possam ser realizados, como a verificação de questões sobre o que, em que, e como a EaD e as TIC podem enriquecer a missão de uma educação emancipadora para o campo.

Desse modo, a convergência entre a PA e a EaD, considera-se que pode ser uma “simbiose”⁶⁶ expressiva para o campo e que o uso das TIC pode prover. Além de ampliar as ações da PA, por meio do uso das TIC, os atores envolvidos podem desenvolver/ampliar projetos participativos, coletivizados, que podem ser motores de transformação social no campo.

Mas, fazem-se necessários estudos que se voltem para os limitadores das ações possíveis, inclusive os materiais, pois a própria diferença de classe social dos participantes pode ser um fator restritivo, a exemplo da energia elétrica, conexão à internet, o analfabetismo, inclusive o digital, entre outros, que podem transformar as propostas em frustrações.

⁶⁶ Grifo nosso.

É sabido que a EaD tem mais chances de dar certo, enquanto fator de promoção de participação dos envolvidos, se estiver ligada à experiências existentes anteriormente. Um exemplo é o rádio que tem uma história voltada para o meio rural na alfabetização de camponeses, como meio de controle, a bem da verdade, mas se problematizada a experiência e associando a outros meios pode ser promissor. Até porque o rádio também tem uma história a resgatar sobre a sua força entre as massas que o utilizaram como instrumento de mobilização para movimentos emancipatórios.

Quanto ao uso dos instrumentos pedagógicos da PA, precisa ser mais orientado nas atividades de ensino e aprendizagem, pois o valor *per se* é limitado. Mas, dessa perspectiva, esses instrumentos podem introduzir muitas possibilidades de interação, intercâmbio de idéias e materiais, entre alunos e professores, família, comunidade, semelhante às comunidades de aprendizagem em rede, bidirecionais e cooperativas.

Na EaD, é possível sim, trabalhar a interação pedagógica com os instrumentos da PA, voltada para o campo. Mas tem os limites, para não se promover contradições antagônicas, como ilustra a Figura 10 – A EaD na roça, em que o sujeito quer trabalhar, usando as suas ferramentas de trabalho, mas na roça virtual, distante de sua realidade.

Desse modo, com uma abordagem que integre uma pedagogia crítica na EaD para o campo, é razoável estabelecer uma ação pedagógica com o uso das TIC,

Como resultado, chegamos ao início. É difícil se definir se é uma Pedagogia melhor ou pior para o campo, principalmente para subsidiar uma EaD que seja emancipadora. Mas a PA foi originada no campo e para o campo, já é utilizada largamente, no Brasil e no mundo, Mesmo apresentando contradições nas suas aplicações, mas, se problematizada, poderá atingir o objetivo apresentado.

Precisa-se, entre outras coisas, considerar o desenho da EaD que, entende-se, necessita reforçar os princípios teóricos que prevê a participação do aluno, iniciando a dialogicidade a partir de sua vida, de sua família, de sua comunidade, problematizando os resultados com os colegas e os demais atores envolvidos nos atos educacionais. Precisa-se aprender a dialogar, também, com os artefatos tecnológicos, com suas especificidades, suas limitações e possibilidades para uma educação do e no campo em bases sólidas, pois, conhecendo as origens desses artefatos de modo crítico, problematizando suas reais necessidades, o campesino pode fazer escolhas mais conscientes, mais autônomas.

Mas os resultados dessa EaD emancipadora nem sempre serão imediatamente visíveis dentro das contradições, mas é possível de acontecer quando arquitetada a partir do educando

e com ele, adotando-se uma comunicação que estabeleça o diálogo, na medida em que as questões forem surgindo.

Por isso, é preciso potencializar, usando o que diz Bordenave (1984, p.51), "novas significações e uma ruptura de esquemas que permitem perceber a realidade de uma forma crítica e complexa" não podendo "vir senão de relações alternativas que tendem a transformar as relações sociais existentes".

A EaD é uma prática educativa, que na visão atual, pelo menos do Estado Brasileiro, está definida no Art. 1º do Decreto Nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005

[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Portanto, está sujeita ao engendramento político e social, considerada como dependente das TIC para a comunicação entre os atores, aprendizes e professores, então pode ser colocado como um instrumento potencializador para o ensaio de formas alternativas capazes de transformar as relações sociais existentes da heteronomia, que em boa medida é vivida na atualidade, para uma autonomia possível.

Concordando com Bordenave (1984), esta temática carece de estudos da educação e comunicação de pequenos grupos e comunidades, principalmente aqueles caracterizados como alternativos.

No Brasil, sobre as ações de uso das TIC na educação, as análises realizadas se esbarram em limitadores à compreensão de uma realidade muito desigual, com políticas e/ ou programas obscuros, voltados para esse fim.

No caso da educação do campo, o uso das TIC não tem sido diferente de outros programas educacionais. São oferecidos os mesmos modelos de ensino padronizados voltados para a população "pobre" brasileira, sem distinção das especificidades do meio urbano ou do meio rural e os estudos realizados seguem essa mesma lógica: o campo e o meio urbano são considerados homogêneos para "o fazer"⁶⁷ educativo. Tem-se a reprodução rígida de um *mesmo melhor caminho* (FEENBERG, 2010), e a EaD pode servir a estratégias em configuração diferente, em que a educação do campo seja vista com suas peculiaridades, para que se perceba possível o uso das TIC numa perspectiva crítica.

Assim, colocou-se na arena das discussões a visão emancipatória e crítica de Paulo Freire, capaz de provocar no aprendiz a motivação para criar situações de questionamento e

⁶⁷ Grifo nosso.

de reflexão, de forma autônoma. Mas requer estudos sobre o potencial e limitações de uso, no contexto do grupo e na comunidade campesina. O foco, porém, deve deslocar-se da EaD para a instauração de um caminho para o potencial transformador da educação midiática, de ser uma ferramenta poderosa para desafiar a opressão e fortalecer a democracia.

Há de se considerar que, na EaD, apesar de semelhante à educação presencial, com todas as contradições que esta traz, tem outras contradições próprias, a exemplo dos sujeitos que não têm acesso, dos que têm apenas acesso, daqueles que não dominam as TI, e dos que dominam, ou das políticas públicas que disponibilizam cursos em meios silenciados por dificuldades físicas, estruturais, entre outras.

Isso implica em pensar o sujeito que vive no campo e suas relações dialógicas, enquanto propulsor de seu processo do conhecimento, tendo como ponto de partida sua realidade, capaz de mobilizar o seu potencial para a comunicação, saindo do mutismo de audiente para uma interação entre os sujeitos da linguagem e da consciência, desenvolvendo-se, assim, um movimento dialógico na comunicação, numa dinâmica relacional entre sujeitos, co-autores/criadores, agindo num espaço de interação, próprio de um fazer educativo emancipador.

Precisa-se ponderar, também, sobre o desenho dos programas brasileiros atuais de formação docente, que não tem avançado para a compreensão de novas formas de aprender e que coloca o docente em meio às questões como: modo de integrar as TIC como meio e não como fim da aprendizagem; diversificação do uso das tecnologias; autonomia no processo; interação do aluno com as diferentes linguagens; descentralização da relação educativa e implementação de dinâmicas de aprendizagem colaborativa, entre outras.

Estudar as possibilidades de uso das TIC na EaD voltada para o campo, que, na presente pesquisa, contempla a Pedagogia da Alternância, é preciso negar uma EaD, como um modo de fazer ensino para muitos a baixo custo com uso das TIC, atendendo a lei de mercado de custo x benefício a favor da classe dominante.

Necessita-se estudar perspectivas mais amplas sobre as necessidades humanas, que privilegiem um modelo democrático de comunicação (FEENBERG, 2011). Precisa-se problematizar extremos como potencialidades e realidade, normas e fatos, não cabendo, pois, a obsolência da relação professor-aluno, muito propalada mas que nenhuma TIC conseguiu substituir.

Mas é fator preponderante fazer aquilo que Kellner e Share (2008) chamam de alfabetização crítica da mídia, que integra análise e produção do conhecimento, considerando

que isto possibilitará aos alunos uma participação plena na sociedade da qual fazem parte, promovendo, assim, a democracia e a justiça social, uma vez que o mundo mediado pelas tecnologias disputa, cada dia mais, o espaço com a relação presencial entre as pessoas, com reflexos imensuráveis para a vida social, que traz novas possibilidades para o livre fluxo da informação, mas, também, disponibiliza ao poder dominante o uso na lógica de mercado para o controle da livre expressão.

Ressalte-se que o mundo das TIC é uma realidade que o jovem está vivendo, mesmo na “roça”, como foi ratificado na fala de entrevistados, monitores da EFAA, e segundo Kellner e Share (2008), gera dependência se não se dispõe de uma alfabetização crítica que o ajude a mudar de uma condição passiva para o protagonismo das suas mensagens. Porque, seja usando a televisão, o rádio, games, Internet, outros dispositivos, esses jovens vivem “a vida em fluxo” disponível vinte e quatro horas por dia (KELLNER e SHARE, 2008, p.689). Deve-se provocar no campesino a viver segundo a tendência da “cultura participativa libertadora” para que, além do acesso, possa ter novas “oportunidades democráticas” (Idem, p.695).

A necessidade, então, é gerar espaços e oportunidades para que o jovem campesino torne-se autônomo e possa lutar coletivamente contra a opressão, externar suas inquietações e criar suas próprias representações para abordar questões de gênero, raça, classe, sexualidade e poder. Assim, têm-se o potencial para uma educação para a autonomia, de ser usado para estimular o debate democrático e a participação num projeto participativo e colaborativo.

Como o desafio é inexistir uma pedagogia, no sentido tradicional, com princípios firmemente estabelecidos para se fazer uma alfabetização crítica da mídia numa EaD democrática, vislumbrou-se que a PA pode ser usada como gênese de tal proposta desde que envolva professores partilhando o poder com os alunos e unindo-se a eles no processo de desvendar mitos, desafiar a hegemonia e buscar métodos para produzir sua própria mídia alternativa, usando a visão de Kellner e Share (2008), que também considera como conceitos essenciais da alfabetização crítica da mídia, que as ações educativas tenham uma abordagem democrática, com uma pedagogia crítica consonante com as idéias de educadores progressistas como John Dewey, com a temática educação para a democracia e Paulo Freire, educação para a liberdade.

A PA como complementar às TIC, mais do que o ensino de habilidades isoladas, deve possibilitar a estruturação dos atos educativos a distância, semelhante ao que já teoriza fazer na alternância com potencial para personalizar e politizar os jovens e seu aprendizado.

Coerentemente com a pedagogia crítica, os alunos devem ser conduzidos a se tornarem sujeitos com o poder de contar suas próprias histórias e coletivamente desafiar mitos dominantes e opressivos, problematizando questões significativas para sua vida, de modo a desenvolver habilidades e desvelar os empecilhos sistêmicos que possam existir no seu caminho. Além de saber que tipo de ação coletiva ele pode adotar para remover esses empecilhos.

Os conteúdos deverão ser discutidos, problematizados, numa comunicação que é uma “comunhão com”, o diálogo freiriano. E a EaD com uso das TIC precisa estar envolvida com a força transformadora desse diálogo, não podendo ser um elemento de (dês) conexão entre educando e educador, como afirmam Kellner e Share (2008), autores que autenticam a pedagogia freiriana, enquanto uma pedagogia crítica, que tanto pode ser adotada com as devidas ampliações para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica endógena à EaD mediada pelas TIC, como para se criar indicadores de avaliação dos modelos de EaD existentes.

Outros possíveis temas que podem ser levantados em estudos futuros:

- O diálogo a distância do Plano de Estudo da PA com uso das TIC
- A comunicação dialógica na alternância escola, casa, comunidade.
- O Professor do campo e o uso das Tecnologias de grande alcance
- O círculo de cultura pode estar no ciberespaço?

A janela de Janus, ...a janela de oportunidades, ...a TV, o computador, o datashow, a internet, todos são elementos de recepção de consumo passivo, mas, também, de interação de produção, depende do uso que se dê. Que, num país com as longas distâncias como é o Brasil, pode contribuir bastante para melhorar a comunicação, o diálogo, conseqüentemente, promover uma educação transformadora.

“... e tudo parece uma peça de teatro, a sensação é que muito já foi dito, e no entanto, ao trilhar o caminho, sente-se que falta tanto pra dizer...”

A pretensão desta autora, a continuidade da pesquisa, comprometida com a ciência teórica, mas, muito mais, com a realidade que, espalhada por esse País afora, é complexa, e requer mergulhos mais profundos, que tragam à tona as contradições dessa realidade, muito além das conjecturas aqui registrados.

Assim, o retorno... onde estão as sobras? ... onde estão as faltas? ...onde está a terra batida, compactada de tanto ser (re) pisada?... onde estão os caminhos verdes, promissores? ... a utopia, o suporte para continuar a discutir um sonho: “A construção de um mundo melhor”

que tem na educação um meio válido para se retomar a caminhada, cheia de curiosidade intelectual, epistemológica..

O Mito de Janus... a mesma porta de entrada é a de saída...

... e no fim é o começo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Sandra R. M. **A Escola Família Agrícola e o Desenvolvimento Comunitário Profissional: Um estudo da Escola de Olivânia, Anchieta, ES (1979-2000)**. Dissertação de Mestrado, FE, UNB, Brasília, 2002.

ANDRADE, P. F. **Programa Nacional de Informática Educativa. A Utilização da Informática na Escola Pública Brasileira. (1970-2004)**. MEC/SEED, 1996.

ALVES, Gilberto L. (Org.). **Educação do Campo: Recortes no Tempo e no Espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ANTONIO, C. Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e Aprender na Educação do Campo: Processos Históricos e Pedagógicos em relação. **Cad. CEDES** vol.27, nº, 72, Campinas Mai/Ago 2007, p.177-195.

ARAÚJO, Sandra R. M.. **Escola para o trabalho, escola para a vida; o caso da Escola família Agrícola de Angical**. Tese de Mestrado, Programa de Pós-G. raduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB, Salvador, BA, 2005.

_____. Educação *Do E No* Campo no Brasil: Marcas de Uma Trajetória. **Revista Formação, Ensino Superior e Democracia**. Vol.1, No.3 (2006). Disponível em: <<http://www.formadores.com.br/index.php/formadores/article/viewFile/59/57>>, acesso 18 jul.2010.

ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli S., MOLINA, Mônica C. (Orgs.) **Por uma Política Pública para a Educação no Campo**. BRASIL, CÂMARA DE DEPUTADOS, Brasília, 2004.

BAPTISTA, Francisca M. C. Educação Rural: Das Experiências à Política Pública. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – **NEAD**, Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: Abaré, 2003, Série Debates e Ação, Volume 2.

BARBERO, Jesus M. **Dos Meios às Mediações: Comunicação, Cultura e Hegemonia**. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2006.

BARRA, Alex S. B. **O Programa Nacional de Informática na Educação e a Formação de Professores em Goiânia**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

BEGNAMI, João B. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias.: Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de Cinco Monitores**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa; Diplôme d'Université Francois Rabelais de Tours. Belo Horizonte, MG, 2003.

BARRETO, Raquel G. As Políticas de Formação de Professores. In BARRETO, Raquel G. (Org.). **Tecnologias Educacionais e Educação à Distância: Avaliando Políticas e Práticas**, 2.ed. Rio de Janeiro: QUARTET, 2003, p.10-28.

BELLONI, Maria L. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº. 78, Abril/2002, p. 117-142.

BIELSCHOWSKY, Carlos E. **Tecnologia da Informação e Comunicação das Escolas Públicas Brasileiras: Programa PROINFO Integrado**. Disponível em: <www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_5_n_1_dez.../artigo16.pdf>. Acesso em 15 jan.2010.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. Comunicação e Educação: O que Deus uniu o homem não separa. In WERTHEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Díaz (Orgs.). **Educação no Terceiro Mundo: Experiências e Novas Alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p.239-247.

_____. A Comunicação e o Fortalecimento da Organização Popular. **Revista de Cultura Vozes**, Ano 78, janeiro/fevereiro, 1984, nº 1, p.46-54.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Superintendência Regional da Bahia. **Relatório Técnico de Consolidação do PA Angical SIPRA BA 0010000. MDA/INCRA/S(05)T**. Angical/BA, Nov. 2002.

BRASIL.Casa Civil. DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm, Acesso em abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases (LDB)**. Sem Data. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.:pdf>. Acesso em 15 fev. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Educacional: Razões, Princípios e Programas. PDE**, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. SEED, **Relatório do Projeto Piloto de Gestão Compartilhada - Programa TV ESCOLA/EAD/ AM/DF/PE**, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Proj. Gestão Compartilhada. **V Workshop Nacional da TV ESCOLA: Relatório Técnico**. MEC/SEED, Vila Velha, ES, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. SEED. Relatório 1966—2002. **TV Escola: Histórico, Princípios, Objetivos, Infra-Estrutura, Responsabilidades, outras informações**. MEC/SEED, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Uma Breve História sobre a Educação do Campo. **Cadernos SECAD 2: Educação do Campo: Mudando Paradigmas**. Brasília: SECAD/MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/>>. Acesso em 22 Jun. 2008.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988: atualizada até a emenda Constitucional nº 56, de 20 de dezembro de 2007. São Paulo: Saraiva, 2008.

CALAZANS, Maria Julieta C.; CASTRO, Luís Felipe M.; SILVA, Hélio R. S. S. Questões e Contradições da Educação Rural no Brasil. In WERTHEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz (Orgs.). **Educação Rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p.161-198.

CALDART, Roseli S. **O Lugar da Escola na Pedagogia do MST**. Setor de Educação do MST, 2005. Disponível em:

<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0070.html>>. Acesso em 23 jun.2008.

CAMBOIN, Cristiane Edna. **Cadê o Computador que Estava Aqui? As Relações de Poder e sua Influência na Compra dos Laptops Educacionais no Governo Lula da Silva**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNB, 2008.

CARNEIRO, M^a José. O Ideal Urbano: Campo e Cidade no Imaginário de Jovens Rurais. In Teixeira da Silva, F.C., Santos, R., Costa, L.F.C. (Orgs.). **Mundo Rural e Política**. Rio de Janeiro: Campus/Pronex, 1998.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado: Base e Superestrutura**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet. Reflexões sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAVALCANTE, Ludmila O. H.. **A Escola Família Agrícola do Sertão: Entre os Percursos Sociais, Trajetórias Pessoais e Implicações Ambientais**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UFBA, 2007.

CHARTIER, Daniel. **A L'Aube des Formations Parr Alternance: Histoire d'une Pédagogie Associative dans le Monde Agricole et Rural**. Editions Universitaires. Paris, France: UNMFREO, 1986.

CHOMSKY, Noam. "MST (Landless Workers Movement), which I think is the most important and exciting popular movement in the world." **World Social Forum**. Discurso em Inglês: Disponível em: <<http://www.scoop.co.nz/stories/HL0302/S00032.htm>>. Acesso em 27 mai. 2010.

COSTA NETO, Antônio da. **Paradigmas em Educação no Novo Milênio**. Goiânia: Kelpo, 2002.

CYSNE, Rommel; et al. O Desafio da Exclusão Digital: Uma Análise Multivariada com Base na PNAD 2005. **Inclusão Social**, Brasília, v.2, n.2, p.46-56, abr/set. 2007.

DAGNINO, Renato. Enfoques sobre a Relação Ciência, Tecnologia e Sociedade: Neutralidade e Determinismo. **DataGramZero** - Revista de Ciência da Informação - v.3

n.6, dez/02 art.02. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt03/gt03-475--int.rtf>>. Acesso em 28 jun.2006.

DAMASCENO Maria N.; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: Estado da Arte e Perspectivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em 10 out.2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: Saber Servir e Intervir Juntos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

DUDZIAK, Elisabeth A. - Da Inclusão Digital à Inclusão Social pela Competência em Informação. **IV GETIC**, UNICAMP, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <www.fae.unicamp.br/getic/arquivos/Apres_Elisabeth_Dudziak.pdf>. Acesso em 19 jan. 2008.

FEENBERG, Adrew. **Teoria Crítica da Tecnologia: Nota Autobiográfica**. Unimep, Ufscar, Unesp, 2004.

_____. O Que é a Filosofia da Tecnologia. In NEDER, Ricardo T. (Org.) **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: Racionalização Democrática, Poder e Tecnologia**. Brasília, DF: UNB, CAPES, 2010, p. 49-65.

_____. Racionalização Subversiva: Tecnologia, Poder e Democracia. In NEDER, Ricardo T. (Org.) **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: Racionalização Democrática, Poder e Tecnologia**. Brasília, DF: UNB, CAPES, 2010, p. 67-93

_____. Teoria Crítica da Tecnologia: Um Panorama. In NEDER, Ricardo T. (Org.) **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: Racionalização Democrática, Poder e Tecnologia**. Brasília, DF: UNB, CAPES, 2010, p. 97-117.

_____. A Fábrica ou a Cidade: Qual o Modelo de Educação a Distância Via Web. In NEDER, Ricardo T. (Org.) **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: Racionalização Democrática, Poder e Tecnologia**. Brasília, DF: UNB, CAPES, 2010, p. 153-175.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”: texto preparatório. In ARROYO, M.G.; CALDART, R,S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petropolis, RJ: Vozes, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. RJ: Nova Fronteira, 1986.

FEREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: Uma Questão para a Educação**. RJ: Nova Fronteira, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. B. Franco. **Análise do Conteúdo**. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FRANCO, Maria L. P. B. e GATTI, Bernardete A. Alunos Do Ensino Médio: Representações Sociais Em Sua Escolarização. In **IX Congresso Luso – Afro – Brasileiro de Ciências Sociais Dinâmica, Mudanças e Desenvolvimento no Século XXI**. Luanda, 2006. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/difusao_ideias/pdf/congresso_alunos_ensino_medio.pdf>. Acesso em 26 jul.2010.

FRANCO, Renato. Tecnologia e Cultura na Época da Globalização. In. ZUIN, Antonio A. S.; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de (Orgs.). **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Política e Educação: Ensaio / Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. **Tecnologia Social: Uma Estratégia para o Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: 2004.

FUNDAÇÃO CESPE/UNB. **Avaliação do Programa TV Escola: Relatório Final**. Brasília: UNB, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Angelina Bernandete. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó, SP: Argus, 2007.

GARCIA, Walter Esteves. **30 Anos Depois: Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1997.

GIMONET, Jean-Claude. A Alternância na Formação, um Caminhar no Coração da Complexidade. In **ANAIS** do 8º Congresso Internacional Família, Alternância e Desenvolvimento, Foz do Iguaçu, Brasil, 2005.

_____. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância das CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIROUX, Henry A. **Cultura, Política y Prática Educativa**. Barcelona, Espanha: GRAÛ, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, v.2.

GRAZIANO, José. **Uma Nova Agenda para a Reforma Agrária**. 29/06/2007. Disponível em: <www.mst.org.br>. Acesso em 18 jun.2008.

GUEDES, Alan. **Agricultores e Agricultores: Contribuições e Implicações da Escola Família Agrícola na Vida do Homem Brasileiro do Campo**. Livreto de apresentação de resultado de pesquisa para agricultores baseado na dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Amsterdã, Holanda, 2007.

GUR-ZE'EV, I. Critical Education in cyberspace? Australia: **Educational Philosophy and theory**, volume 32, number 2, Issue jul. 2000.

_____. A Teoria Crítica e a Possibilidade de Uma Pedagogia Não-Repressiva. In. ZUIN, Antonio A. S.; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton R. de (Orgs.). **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004, p.13-40.

HÖFLING, Eloísa de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. Políticas Públicas e Educação. Campinas: CEDED, n.55, p.30-41, novembro de 2001.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. A Educação para a Leitura Crítica da Mídia, Democracia Radical e a Reestruturação da Educação. **Edu.Soc.**, Campinas, vol.29, n.104 – Especial, p.687-715, out.2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 nov.2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KNIJNIK, Gelza, *et al* . **A Educação em Tempos de Globalização**. Porto Alegre: DP & A, 1996.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LANDIM, C. **Educação a Distância**. Rio de Janeiro, RJ: Edição particular, 1998.

LEAL, Sayonara de A. G. **Rádio Comunitária, Espaço Público e Democracia**. ICS/UnB, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://bdtd.bcc.unb.br/tesesimplificada/tde_busca//arquivo.php?codArquivo/2799>. Acesso em 23 abr.2008.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

LIMA, Venício A. **Mídia: Teoria e Política**. São Paulo; Fund. Perseu Abramo, 2004.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e Educação. In SILVA, Jr. *et al.* **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

MARTINS, José de S. Educação rural e o desenraizamento do educador. **Revista Espaço Acadêmico**, n.49, Junho 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm>>. Acesso em 09 mai.2009.

MARTINS, Mara L. **Aprendendo nas Escolas do MST**. S/d. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0070.html>>. Acesso em 23 jun.2008.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Edições Loyola: 2002.

_____. Comunicação e Controle. Entrevista de Giuliano Battiston com Armand Mattelart. **Jornal II Manifesto**, 01-04-2009. Disponível em: <<http://www.mundoacademico.unb.br/conteudos/?cod=1239336851170274111214170418>>. Acesso em 25 mai.2010.

MARX, Karl. O Capital. **Mercadoria**. Coimbra: Centelha, Promoção do Livro, SARL, 1974, Volume 1, Parte I, Capítulo I.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **Ideologia Alemã: Feurbach**. São Paulo: Hucitec, 2002.

MELO, José M. **Teoria da Comunicação: Paradigmas Latino-americanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONIZ, Lino V. **Amílcar Cabral e Paulo Freire na Era da Tecnologia Digital**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNB, DF, 2004.

MONTEIRO, Rosa C. Novas Ruralidades e Políticas Públicas: Proposições para Um Debate. In: FROEHLICH, José Marcos e DIESEL, Vivien (Orgs.). **Desenvolvimento Rural: Tendências e Debates Contemporâneos**. Ijuí: Unijuí, 2006.

MORAES, Raquel de A.; DIAS, Ângela C.; FIORENTINI, Leda M. R. As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação: As Perspectivas de Freire e Bakhtin. In: VIII Congresso Latino-americano de Ciências da Comunicação. 2006, São Leopoldo. VIII Congresso Latino-Americano de Pesquisadores da Comunicação, **Unirevista**, n. 1, vol. 3, julho de 2006. São Leopoldo, Unisinos: Unisinos, 2006. v. 1. p. 1-9.

MORAES, Raquel de A. e MONIZ, Lino V. Interação, Interatividade, Dialogismo e Co-Autoria na Era Digital. Trabalho. **4º Seminário de Gestão do Conhecimento em Educação e Tecnologia da Informação**, Unicamp: 30/06- 01/07/2005.

MORAES, Raquel de A. A Primeira Década de Informática Educativa na Escola Pública no Brasil: a História dos Projetos Educom, Eureka e Gênese. In SANTOS, Gilberto L. (Org.). **Tecnologia na Educação e Formação dos Professores**. Brasília: Plano, 2003^a, p.99-140.

MORAES, Raquel de A. Educação a Distância: Aspectos Histórico-filosóficos. In: FIORENTINI, Leda M. R.; MORAES, Raquel de A. (Orgs.) **Linguagens e Interatividade na Educação à Distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

MORAES, Raquel de A. Política Educacional de Informática na Educação Brasileira e as Influências do Banco Mundial. do Formar ao Proinfo: 1987-2005. **HISTEDBR: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa**. UNICAMP – Campinas/SP, de 10 - 13 Jul, 2006.

MORAES, Raquel de A. **A Política de Informática na Educação Brasileira: do Nacionalismo ao Neoliberalismo**. Campinas, S.P. 1996 (Doutorado em Educação) Unicamp. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000114823>>. Acesso em 08 mar.2009.

MOREIRA, Gabriel Dayer Lopes de Barros *et al*; Intercâmbio de Experiências: a Escola Família Agrícola Promovendo Diálogo Entre os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri. **Seminário Visão do Vale**. Belo Horizonte, MG, 2009. Disponível em: <www.ufmg.br/.../arquivos/.../intercambio_experiencias_escola.pdf>, acesso 03 Jul. 2010.

NASCIMENTO, Claudemiro G. - Escola Família Agrícola: Uma Resposta Alternativa à Educação do Meio Rural. **Revista da UFG**, Vol. 7, No. 01, junho 2004 on line. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. Acesso em 22 fev. 2010.

NEDER, Ricardo T. (Org.) **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: Racionalização Democrática, Poder e Tecnologia**. Brasília, DF: UNB, CAPES, 2010.

NOSELLA, Paulo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **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, São Paulo: PUC, 1977.

NOVÉ-JOSSERAND. Florent. **L'Étonnante Histoire des Maisons Familiales Rurales: Témoignage et Perspectives**. Paris, France: Editions France-Empire, 1987.

NYERERE, Julius K. Sobre o Desenvolvimento Rural. In WERTHEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan D. (Org.). **Educação no Terceiro Mundo: Experiências e Novas Alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p.17-30.

OLIVEIRA, Luiz A. F. de. **Getúlio Vargas e o Desenvolvimento no Rádio no País: Um Estudo do Rádio de 1930 a 1945**. CPDOC. Programa de Pós-Graduação em Bens Culturais e Projetos Sociais, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/cursos/bensculturais/teses/CPDOC2006LuizAndreFerreiraOliveira.pdf>. Acesso em 19 nov. 2008.

PATTO, Maria Helena S. **Exercícios de Indignação: Escritos de Educação e Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PEREIRA, Eva Waisros. Educação a distância: concepção e desenvolvimento. Revista *Linhas Críticas*, Brasília, V.9, n. 17, jul/ dez. 2003, p. 197-212. Disponível em http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n17/educacao_a_distancia.html, Acesso em set. 2006.

PETTY, Miguel; TOMBIN, Ana; VERA, Rodrigo. Uma Alternativa de Educação Rural. In **Educação Rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p.31-57.

PIMENTEL, Fábio P. **O Rádio Educativo no Brasil: Uma visão Histórica**. Rio de Janeiro: SOAMERC, 1999. Disponível em:

<<http://www.radioeducativo.org.br/800/..%5Cartigos%5Clivrofinal2.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2008.

RAMOS, Marise N. *et al.* (Coord). **Referências para Uma Política Nacional de Educação do Campo**: Caderno de Subsídios. Brasília: Secretaria de Educação do Campo, 2004.

REGATTIERI, Marilza e CASTRO, Jane M. (Orgs.). **Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração**, Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186402por.pdf>. Acesso em 12 jun.2010.

REIS, Douglas Sathler dos. O Rural e Urbano no Brasil. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v.15, n.25, p.77-92, 2º sem. 2005. Disponível em: <http://www.pucminas.br/documentos//geografia_25_art05.pdf>. Acesso em 18 abr. 2009.

RIBEIRO, Simone da S.; BEGNAMI, João Batista; BARBOSA, Willer A. (Orgs.). **Escola Família Agrícola: Prazer em Conhecer Alegria em Conviver**. Belo Horizonte: AMEFA, 2002.

ROCHA, Isabel X. de O. **Uma Reflexão sobre a Formação Integral nas EFAs**: Contributos do Caderno Da Realidade Nesse Processo na EFA de Riacho de Santana – Bahia. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa – Portugal, Universidade François Rabelais de Tours, França, Departamento de Ciências da Educação e Formação, Mestrado Internacional em Ciências da Educação, 2003. Disponível em: <run.unl.pt/bitstream/10362/399/1/rocha_2003.pdf>. Acesso em 05 jun. 2010.

RODRIGUES, João A. **Práticas Discursivas de Reprodução e Diferenciação na Pedagogia da Alternância**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UFES, Vitória, ES, 2008.

ROGERS, Carl Ransom. **Sobre o Poder Pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SANTORI, Raquel. A Juventude Rural e suas Perspectivas. **Revista da Formação por Alternância**. v.1 (2007). Brasília: UNEFAB, 2008. v.4 n.1.

SANTOS, Gilberto L. A gestão de relações educativas apoiadas pelo computador por meio da pedagogia de projetos. In SANTOS, Gilberto L. (Org.). **Tecnologias da Educação e Formação de Professores**. Brasília: Plano, 2003, p. 49-67.

SANTOS, Bento A. dos. **TV Escola** - Relatório Final Com Comentários Analíticos e

Sugestões de melhorias nos Processos Existentes na TV Escola e ProInfo. UNESCO/SEED/MEC, Janeiro, 2007 (produto 10)

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCAFF, Elisângela A. da S. **Organismos Internacionais: As Tendências para o Trabalho do Professor**. Campo Grande, MS: UFMS, 2000.

SCHNEIDER, Magalis B. D.; SOUZA, Natalina P. A Pedagogia da Alternância no Ciberespaço: Uma Reflexão Sobre o Uso das TIC no Contexto da Educação do Campo. In **IV ENC 2006 /FE/UNB**.

SFEZ, Lucien. **A Comunicação**. Lisboa, Portugal, Instituto Piaget, 1991.

SILVA, Lourdes H. da. A Educação do Campo em Foco: Avanços e Perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. **GT: Movimentos Sociais e Educação / n. 03** – UFV, 2006. Disponível em: <www.anped.org.br/28/textos/GT03/GT03-475--Int.rtf>. Acesso em 21 out. 2006.

SOUZA, Natalina P. de; SCHNEIDER, Magalis B. D.; MORAES, Raquel de A. O Percurso da EaD no Ciberespaço: Do Terminus a Quo para o Ternibus ad Quem. In **9º Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED – CENTRO—OESTE**. Taguatinga, DF, 2008.

STEDILE, João Pedro. 25 anos de teimosia; Um Balanço da Reforma Agrária e da Luta pela Terra no Brasil. **Revista da Formação por Alternância**. Ano 4, nº 8, Julho 2009, p.6-10.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEIXEIRA, Edival S.; BERNARTT, Maria de L; TRINDADE, Glademir A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>>. Acesso em 12 jan.2010.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí, SP: Unijuí, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

TRIVINHO, Eugênio. **O Mal-Estar da Teoria**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

UCCELLO, Alessandro; SCHNEIDER, Magalis B. D.; SOUZA, Natalina P. de. Proinfo: Um Programa ou Um Conjunto de Equívocos Bem Fundamentados? **VIII ANPED, Centro-Oeste**. Cuiabá, MT, 2006.

SCHNEIDER, Magalis B. D.; SOUZA, Natalina P. de; UCCELLO, Alessandro. **A Dialética da Pedagogia da Alternância no Ciberespaço: Entre o Fazer e o Refletir na Educação Rural**. Artigo não publicado.

UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Alternância e Desenvolvimento**. Anchieta, ES, 2003. In Forum Social Mundial. Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic.php?>. Acesso em 18 dez. 2008.

VEIGA, José Eli da. Nem Tudo é Urbano. **Cienc. Cult.** [online]. 2004, v. 56, n. 2, p. 26-29. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252004000200016&script=sci_arttext>. Acesso em 18 abr. 2009.

VIEIRA PINTO, Alvaro. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, V.1.

WEREBE, Maria José G. **30 Anos Depois: Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

WISNIK, Guilherme. **Urbanidade em Questão: A Explosão das Favelas e o Crescimento Chinês**. **Revista Arquitextos** n° 74, Jul. 2006. Disponível em: http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq074//arq074_00.asp>. Acesso em 18 abr. 2009.

WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Brasília, DF: UNB, 2004.

ZUGAIB, Angelo P. C. **O Projeto de Assentamento Angical I e II : Uma Análise de Seu Planejamento Espacial**. Iniciação Científica. Instituto de Geociências/UFBA, CNPq, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Roteiro de Pesquisa - de Alunos/Egressos

1º) NÍVEL DE INTRODUÇÃO

- explicação sobre a pesquisa (objetivo, foco, o porquê das entrevistas, regras seguidas sobre a divulgação dos resultados e outras);
- dados sobre o meio (atividade profissional que desenvolve na alternância extra escola, nome dos pais/responsáveis, nome do povoado em que reside, outras).

2º) NÍVEL DE IDENTIFICAÇÃO

- Da turma/série ou ano de conclusão do curso/afastamento da EFAA ; e
- do Sujeito - dados pessoais (nome, idade, data de ingresso na EFAA, nome dos pais/responsáveis)

2º) NÍVEL DE INTRODUÇÃO

- explicação sobre a pesquisa (objetivo, foco, o porquê das entrevistas, regras seguidas sobre a divulgação dos resultados e outras);
- dados sobre o meio (atividade profissional que desenvolve na alternância extra escola, nome dos pais/responsáveis, nome do povoado em que reside, outras).

3º) NÍVEL DE INFORMAÇÃO - opiniões, expectativas, sugestões sobre:

- a) a motivação para estudar na EFAA
- b) a comunicação com os colegas, monitores, demais empregados da EFAA, em outros ambientes
- c) o que significa ser aluno na EFAA
- d) a auto-percepção, antes e depois de estar estudando/ter estudado na EFAA
- e) como percebe a EFAA enquanto uma escola/ uma escola voltada para o meio rural
- f) como vivencia/vivenciou as ações educativas da EFAA: dentro da sala de aula/ em outros espaços de socialização, se de modo participativo ou não participativo.
- g) o que mais/menos gosta/ gostou de vivenciar na EFAA, justificativa(s)
- h) as atividades que mais gosta/gostou de desenvolver na EFAA. Justificativa.
 - a) a participação em atividades sociais, outras da comunidade
 - b) a participação dos monitores/professores da EFAA em atividades sociais, outras da comunidade
 - c) sobre a percepção da EFAA para a melhoria da comunidade
- d) As ações sócio-educativas que são feitas na EFAA, ou com a EFAA se atendem/atendiam as necessidades de: (i) transformação de sua vida (ii) desenvolvimento da sua capacidade de liderança (iii) maior autonomia, atitudes de decisão.
- e) O que está bom e deve ser mantido e o que gostaria que modificasse: (i) na EFAA – espaço

físico; (ii) nos Instrumentos pedagógicos. Justificativa.

- f) De que forma a EFAA contribuiu/está contribuindo para a sua vida pessoal, da família, da comunidade que você faz parte.

Para os alunos entrevistados que fizeram o ensino fundamental na EFAA, o roteiro foi acrescido das questões:

- g) O que mudou na EFAA do ensino fundamental para o ensino médio/profissionalizante

Para os alunos do 4º ano:

- h) Como você acha que pode continuar participando da EFAA.

APÊNDICE II – Roteiro de Pesquisa - monitores/professores da EFAA

1º) NÍVEL DE IDENTIFICAÇÃO

- Nome, escolaridade/formação, turmas que ministra aulas; tempo que atua na EFAA; e
- do Sujeito - dados pessoais (Formação, especialização, dados profissionais).

2º) NÍVEL DE INTRODUÇÃO

- explicação sobre a pesquisa (objetivo, foco, o porquê das entrevistas, regras que serão seguidas sobre a divulgação dos resultados e outras);
- dados sobre o meio (disciplinas que trabalha, outras atividades que exerce na EFAA, como veio e porque veio trabalhar na EFAA, há quanto tempo está na EFAA, se já trabalhou em outra(s) EFA, se conhecia a Pedagogia da Alternância antes de vir trabalhar na EFAA, o que o motiva permanecer/mudar da EFAA).

3º) NÍVEL DE INFORMAÇÃO - opiniões, expectativas, sugestões sobre:

- a) Como percebe a EFAA enquanto local de trabalho
- b) Como percebe o Perfil dos Alunos
- c) Como chegou até a EFAA
- d) Quais os grandes desafios para o trabalho de professor/monitor
- e) Como vê as atividades que desenvolve na EFAA
- f) Como elas se encaixam no contexto da organização
- g) Considerando que a ação educativa que desenvolve deve contribuir para a transformação do homem do campo, (modificar o meio), que fatores na da Pedagogia da Alternância devem ser considerados
- h) melhor forma para realizar as atividades na EFAA
- i) fatores considerados importantes para realizar um bom trabalho na EFAA
- j) que sugestões daria para melhorar o trabalho da EFAA, internamente, externamente
- k) avaliação dos vários instrumentos da Pedagogia da Alternância para a comunicação entre os atores, na prática educativa da EFAA: (i) a importância para o aluno; (ii) para a prática educativa; (iii) o que o instrumento se presta a comunicar/informar (iv) alcance (geral, específico) da comunicação que o instrumento atinge; (v) como é atualizada as informações

- (vi) como é utilizada para a prática educativa
- l) O que pode melhorar nos instrumentos pedagógicos da EFAA
 - m) Como você complementaria o trabalho educacional da EFAA
 - n) mudanças que porventura tenha feito na prática educativa da EFAA, com qual o objetivo, qual o resultado alcançado e se incorporou as alterações á pratica da EFAA
 - o) como vê a percepção da EFAA por pessoas que não participam da EFAA
 - p) saber quando, como, porque interfere na aula, na interação. Qual a reação do professor diante da interferência do aluno.
 - q) se as aulas são relacionadas com o contexto dos alunos.
 - r) como vê a EFAA no contexto da comunidade que se insere
 - s) quanto a formação humana e solidária da EFAA a relação é de encadeamento de pertencer ao campo; (i) de engajar politicamente no campo; (ii) de participar das atividades do campo

APÊNDICE III - Roteiro de Pesquisa - Pais/Responsáveis de Alunos/Egressos

1º) NÍVEL DE IDENTIFICAÇÃO

- Nome, escolaridade, quantidade de filhos que estudou/estuda na EFAA; tempo que conhece a EFAA; e
- do Sujeito - dados pessoais (profissionais).

2º) NÍVEL DE INTRODUÇÃO

- explicação sobre a pesquisa (objetivo, foco, o porquê das entrevistas, regras que serão seguidas sobre a divulgação dos resultados e outras);

3º) NÍVEL DE INFORMAÇÃO - opiniões, expectativas, sugestões sobre:

- a) como tomou conhecimento da EFAA
- b) participação dos alunos da EFAA em atividades sociais, outras, da comunidade
- c) participação dos monitores da EFAA em atividades sociais, outras, da comunidade
- d) a comunicação com os filhos, se autoritária, se democrática, manipuladora, outras.
- e) a percepção sobre os filhos, antes e depois de estar estudando/tendo estudado na EFAA
- f) a percepção sobre a EFAA
- g) o porquê de escolher a EFAA para colocar o filho e não a escola pública tradicional
- h)** importância da EFAA para a família/comunidade/o filho.

APÊNDICE IV - Roteiro de Pesquisa – Participantes da AEFAA

1º) NÍVEL DE IDENTIFICAÇÃO

- Nome, escolaridade, quantidade de filhos; tempo que conhece a EFAA; e participa/participou da AEFAA

– do Sujeito - dados pessoais (profissionais).

2º) NÍVEL DE INTRODUÇÃO

– explicação sobre a pesquisa (objetivo, foco, o porquê das entrevistas, regras que serão seguidas sobre a divulgação dos resultados e outras);

3º) NÍVEL DE INFORMAÇÃO - opiniões, expectativas, sugestões sobre:

i) como tomou conhecimento da EFAA

j) como percebe a EFAA

k) participou de alguma atividade na/da EFAA

l) conhece algum aluno da EFAA

m) como percebe o aluno da EFAA na comunidade

n) importância da EFAA para a comunidade.

APÊNDICE V - Pedagogia freiriana *versus* Pedagogia da Alternância:

PÉDAGOGIA	1. FREIRIANA	2 . ALTERNÂNCIA
1.TESE		
2.ANTÍTESE		
3.SEMELHANÇAS		
4.DIFERENÇAS		
5.ÊNFASES		
6.PROXIMIDADES		
7.CONTRADIÇÕES		
8.SÍNTESE		

APÊNDICE VI – Relação de Documentos Analisados

- Atas de Assembléia Geral ordinária da AEFAA. 11/07/2009
- Ata de Fundação da Associação da Escola Família Agrícola de Angical.
- E m e n t á r i o d o E n s i n o F u n d a m e n t a l
- E m e n t á r i o d o E n s i n o M é d i o
- Ficha de Atualização de Dados da EFAA – SEC/BA
- Histórico da AEFAA
- Pautas de reunião da equipe –Ano 2010
- Programação Assembléia de Pais – Ano 2010
- Projeto de Alunos: Climatização e armazenamento da banana
- Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental
- Proposta Pedagógica para o Ensino Médio
- Regimento do Ensino Fundamental
- Regimento Interno do Ensino Médio – Abr 2006
- Plano de Curso EFAA Out 2007

- Matriz Curricular – Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico em Agropecuária – Set/2005
- RESUMO DE CONVÊNIO N.º. 54/2010- Sessão de Sala ao Governo do Estado da Bahia, firmado junto a AECOFABA.
- Protocolo de Plano de Curso- SEC/BA
- Estatuto da EFAA - Set 2007
- Parecer N.º: 16/99 Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para A Educação Profissional de Nível Técnico.Ceb Aprovado Em: 05/10/99
- Regimento Interno X Assembléia Geral E III Congresso Nacional Da Unefab, 2009.
- Plano de Formação – Escola Família Agrícola José Nunes da Mata – Angical/Bahia: Temas Geradores

APÊNDICE VII – Relação de Entrevistados

ALUNOS/EGRESSOS		
ANO	NOME	Ano de Ingresso na EFAA
1º	Aquim Siqueira Deimivan Batista dos Santos Fernanda Franscilino da Silva Jefesson Gustavo de Oliveira João Pedro Silva dos Santos Leonardo Oliveira dos Santos Maick Oliveira Matos Marcelo Aberrenha Coimbra dos Santos Orlando dos Santos Santana Rair Tavares Sônia Jesus dos Santos Vanessa de Jesus Ferreira	Todos no 1º semestre de 2009
2º	Ariagna Carvalho da Silva. Cledson José Santos Barros. Daniel Santos da Silva. Edvaldo Silva dos Santos. Íris Ferreira dos Santos. Janderson Macedo Pereira. Jodean de Jesus Santana. Marcilio de Jesus Santana. Priscila dos Santos Silva. Ronaldo Sardeiro Lacerda. William de Jesus Santos.	2005 2005 2005 2006 2008 2005 2005 2005 2005 2004 2005
3º	Diogo Miranda da Costa, Elaine Maria da Silva, Gilmar de Souza Carvalho Jackson Assunção Moreira, Letícia de Oliveira e Silva Luis Ricardo de Oliveira	2004 2008 2004 2004 2006 2004
4º	Adilson Carvalho de Souza Claudione Jesus da Paixão Eugilene Santos G. de Azevedo Eunice de Souza Carvalho Jadriel Souza dos Santos Maiane de Oliveira Souza	2003 2006 2004 2002 2002 2003

EGFRESSOS	NOME	Período na EFAA
Ensino Fundamental	Flavio Cardoso	2000 a 2002
	Jailson Cardoso	1998 – 2000
	Izael Acassio Nogueira da Silva	2005 - 2007
	João Paulo Dias da Silva	2001 – 2002
	Leiliane Pereira dos Santos	2003 - 2006
	Manoel Oliveira da Silva	1996 - 1998
EGRESSOS Ensino Médio/ Profissionalizante	Aline Dos Santos	2006 – 2009
	Izael Catulo Barreto Curso	2006 – 2009
	Joel Marques Almeida dos Santos Curso	2007 – 2007
	Poliana Martins Barbosa	2006 - 2008

MONITORES/PROFESSORES EXTERNOS

NOME	Ano de Ingresso na EFAA
João Batista Zetol dos Santos	1996
José Alves de Oliveira Moço	1996
Josete Santos Diniz	1997
Miguel Rosa de Santana	2009
Maria Milza de Jesus Carmo	1997
Romulo Rique Cesar dos Santos	2009
Terezinha Heloisa Batista	1996

PAIS DE ALUNOS

NOME
Ana Mª Fonseca Siqueira
Deureme de Oliveira Fernandes
Gildene Gomes Moreira
Gilmaria dos Santos Silva
Lourdes Barros dos Santos
Maria da Conceição de O. e Silva
Mateus Romeiro de Lacerda
Naide Santos Barros
Verônica Alves Catulo Barreto

PARTICIPANTES AEFAA

NOME	Profissão/Atividade
Adalberto Barbosa Dias	Aposentado
Doralice Oliveira	Aposentada
Edivaldo Joaquim Mendes	Lavrador
Geovalina Madalena de Oliveira	Doméstica
Geraldo Josef Lang	Padre
Glades Maria Mariani Ferreira	Funcionária Pública
Josafá Ramos	Serventuário da Justiça
Martin Mayr	Diácono
Raimundo Brito dos Santos	Lavrador
Raimundo Reinan Valette	Padre