

AS EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Marcondes de Lima Nicácio

Resumo

O artigo discute a Educação do Campo e tem como objetivo identificar os elementos epistêmicos das perspectivas de resistência da Educação do campo no Brasil. Trata-se de uma pesquisa de base bibliográfica, assentada na discussão analítica de autores como Leher (2017), Luedemann (2017), Pistrak (2018), Trindade; Vendramini (2012), Caldart (2012) entre outros. Defende-se que as epistemologias de educação do campo no Brasil são alicerçadas especialmente nos princípios da pedagogia socialista e por conseguinte em suas repercussões constituídas nas pedagogias do movimento e da alternância. Como desfecho infere-se que as epistemologias da educação do campo refletem no contexto das condições e possibilidades sociológicas revolucionárias um movimento de cooperação pautado pela luta contra-hegemônica.

Palavras-chave: : educação do campo; pedagogia socialista; pedagogia do movimento; pedagogia da alternância.

THE EPISTEMOLOGIES OF RURAL EDUCATION

Abstract

The article discusses Rural Education and aims to identify the epistemic elements of the perspectives of resistance of Rural Education in Brazil. This is a literature-based research, based on the analytical discussion of authors such as Leher (2017), Luedemann (2017), Pistrak (2018), Trindade; Vendramini (2012), Caldart (2012) among others. It is argued that the epistemologies of rural education in Brazil are grounded especially in the principles of socialist pedagogy and therefore in its repercussions constituted in the pedagogies of movement and alternation. As a conclusion, it is inferred that the epistemologies of rural education reflect in the context of revolutionary sociological conditions and possibilities a movement of cooperation guided by the counter-hegemonic struggle.

Keywords: rural education; socialist pedagogy; pedagogy of movement; pedagogy of alternation.

LAS EPISTEMOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN RURAL

Resumen

El artículo discute la Educación Rural y pretende identificar los elementos epistémicos de las perspectivas de resistencia de la Educación Rural en Brasil. Se trata de una investigación de base bibliografía, a partir de la discusión analítica de autores como Leher (2017), Luedemann (2017), Pistrak (2018), Trindade; Vendramini (2012), Caldart (2012) entre otros. Se argumenta que las epistemologías de la educación rural en Brasil se basan especialmente en los principios de la pedagogía socialista y, por tanto, en sus repercusiones constituidas en las pedagogías del movimiento y la alternancia. Como conclusión, se infiere que las epistemologías de la educación rural reflejan, en el contexto de las condiciones y posibilidades sociológicas revolucionarias, un movimiento de cooperación guiado por la lucha contrahegemónica.

Palabras clave: educación rural; pedagogía socialista; pedagogía del movimiento; pedagogía de la alternancia.

INTRODUÇÃO

A construção teórica marxista é o sustentáculo pelo qual se edifica a Educação do campo e seus movimentos. Essa epistemologia basilar parte da concepção ontológica do homem como ser social e prático, uma inferência que se confirma na conexão do indivíduo a uma realidade que é material, dinâmica e contextual, portanto, coletiva.

Essa aceção é dada por uma concretude histórica, cuja origem é dimensionada pelo trabalho que, como princípio fundante, é a primazia do homem e de sua capacidade de se autodeterminar e conceber sua própria natureza essencial e subjetiva, e é construída vorazmente, mas pode ser depreciada pelos processos de alienação e ter como efeito os desígnios auferidos pela edificação da propriedade privada e do capital.

A Educação do campo, como construção materialista, é uma prospecção de movimentos sociais da realidade dos trabalhadores, feita por pessoas e para uma coletividade. Também se sujeita à força dos dilemas e limites sociais e se, por um lado, impulsiona transformações, por outro, pode não atingir bem seus objetivos. De todo modo, ela produz modificações, mas somente as mudanças comprometidas com os indivíduos e sua realidade material e objetiva podem gerar um processo transitório de uma práxis emancipadora.

Dada a importância da temática, este artigo pretende apresentar, além do caminho metodológico e das considerações finais, as seções que se desdobram na discussão da pedagogia socialista, da pedagogia da alternância e da pedagogia do movimento. Nessa perspectiva, buscou-se nesta revisão: levantar os elementos teóricos que marcam a materialidade das epistemologias da educação do campo.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida teve enfoque qualitativo e constituiu-se em um estudo dado por momentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e de dialética crítica.

Nesse sentido, Triviños (1987) ao discorrer sobre revisão teórica, analisa que esta compõem-se de uma natureza que visa “explicar, compreender e dar significado aos fatos que se investigam” (p. 99). Um processo que guia o pensamento do pesquisador na formulação de conceitos que consolidam teorias ao obter conclusões sobre a realidade social em evidência.

De acordo com Sampieri et al. (2013), os estudos de revisão teórica sugerem como primeiro passo, o método de mapeamento, que consiste em um primeiro mapa conceitual para aprofundar a revisão de literatura e o desenvolvimento do marco teórico.

Considerando essas condições prévias, a pesquisa permitiu contato com as literaturas que embasaram o estudo, contribuições teóricas que foram vistas e revistas durante todo o processo. Nesse contexto, Medeiro (2006, p. 51) nos alerta que “é passo decisivo em qualquer pesquisa científica, uma vez que elimina a possibilidade de se trabalhar em vão, de se despendar tempo com o que já foi solucionado”.

A análise dialética se deu de modo a buscar a realidade natural, social e do pensamento. Na materialidade do objeto procedeu-se pela etapa inicial de *contemplação viva do fenômeno*, por meio da reunião de informações; a segunda etapa, *análise do fenômeno*, deu-se pelo estabelecimento das relações sócio-históricas e; terceira etapa, *análise da realidade concreta do fenômeno*, identificando fundamentos, realidade, possibilidades, conteúdo e forma do objeto investigado (TRIVIÑOS, 1987).

Considerando que para compreender as epistemologias da educação do campo seria necessária uma intensa análise bibliográfica, procedemos uma análise estrutural de modo que: organizamos os dados em unidades, categorias, ou temas padrões; esclarecemos o contexto que rodeavam as informações; interpretamos e avaliamos a unidades de análise e

relacionamos os resultados da análise com a teoria fundamentada (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

A PEDAGOGIA SOCIALISTA

A discussão sobre a educação para Marx está em associá-la como objeto de pesquisa numa sociedade com luta de classes, sendo esta responsável por combater a alienação e desumanização. Desse modo, é no caráter social do ser humano que se deve basear as discussões da educação na teoria marxista. É na ontologia do materialismo histórico que se constrói a proposta de formação numa educação contra-hegemônica.

A educação socialista apontada por Marx deve organizar-se por três construções: a educação mental, a educação física e a instrução tecnológica. Uma educação omnilateral que proporcione o progresso de seres humanos desenvolvidos multilateralmente em todas as suas dimensões (FRIGOTTO, 2017).

A Pedagogia Socialista surge fundamentada no socialismo científico com a superação do socialismo utópico. Sua fundamentação científica é desvelada por Karl Marx com a aclaração da teoria da mais-valia na produção capitalista, sendo, portanto, a construção da educação socialista uma concepção marxista da história (SAVIANI, 2011).

A educação socialista da classe trabalhadora nasce da necessidade de transformação da massa em classe. Marx e Engels indicam a partir da base científica do materialismo histórico-dialético uma educação emancipatória que é realizável tão somente com a construção do socialismo. Assim também, em consenso metodológico, Makarenko coloca a importância do método marxista para o projeto de educação a ser desenvolvido, adicionando-se ao usufruto de tal base científica a análise sociológica de Lenin (LEHER, 2017; LUEDEMANN, 2017).

Ao egerem a educação integral como a perspectiva acertada para a transformação sistêmica, acentuam mesmo que sua construção deva ser objetivada ainda no capitalismo, de modo que se tire a influência da classe dominante sobre a educação até em processos metafóricos, desvencilhando-a dos tentáculos do Estado, para forjar-se como educação popular sob o comando dos educadores e do poder popular (LEHER, 2017).

Krupskaya (2017), ao caracterizar a educação Russa antes da revolução, ao discutir a situação da mulher e das crianças, apresenta um cenário desolador. O cuidado com as crianças chocava-se com as condições de trabalho, uma opção imposta pela necessidade de subsistência, o que era percebido pelas condições precárias de alimentação e de cuidado infantil, fosse aos guetos urbanos ou no campo. As escolas, quando existentes, eram frequentadas por poucos, já que as crianças aprendiam com dificuldades a ler, escrever e contar, além de já estarem envolvidas no trabalho da indústria artesanal desde os 5-8 anos de idade.

Este quadro de precariedade também é caracterizado por Luedemann (2017) ao descrever que, no período de estabelecimento da escola, as famílias de base patriarcal estavam esfaceladas pelas intensivas e desgastantes horas de trabalho que faziam perecer pais e mães e destruíam as infâncias.

É a partir do contexto da Revolução Russa, de outubro de 1917, que a educação socialista efetivamente entra em construção, sendo orientada e orientando a edificação de um novo modo de organização social com uma reestruturação econômica e política. A educação socialista institui-se em meio às divergências internas sobre os rumos da revolução. Elaboram-se envoltas nas dicotomias entre camponeses, operários, burgueses e no desafio de

se construir o socialismo, fazer funcionar a União Soviética e o próprio partido comunista (POMAR, 2017).

A revolução traz consigo a necessidade urgente de estabelecer um novo modelo sistêmico de educação, dado que a maioria da população era analfabeta ou pouco escolarizada. Além disso, era preciso formar a consciência comunista articulada com a formação profissional, aliando escola e trabalho, pois os processos revolucionários necessitam ser reafirmados pela educação, arte e cultura, ciência e a tecnologia para que não se permita que a ordem antiga volte e acabe sucumbindo às transformações da revolução (LEHER, 2017).

A proposta da Pedagogia Socialista estabelece-se no contexto sócio-histórico apresentado e figura-se como constructo objetivo das transformações revolucionárias necessárias e indispensáveis para superação da propriedade privada e das classes sociais que modelam e dão o tom de organização exploratória do capitalismo.

Advoga-se um processo revolucionário que se faça efetivar uma pedagogia descolada da figura do Estado e cuja organização seja de base popular, de modo que, ao estruturar-se socialmente, tenha-se uma nova organização que garanta uma educação livre dos vícios estruturais do capitalismo.

A formação humana, numa perspectiva de superação, não só das intempéries da burguesia, mas também das construções culturais enviesadas aos aspectos metafísicos, teocêntricos e idealistas constitui o fundamento da pedagogia socialista. Em substituição, propõe-se a concepção ontológica materialista que, por força dialética, evoca a história em sua dimensão real para compreender as relações sociais e indicar que o ser humano é um ser social e que seu desenvolvimento é ilimitável, salvo as próprias limitações pela humanidade produzidas (FRIGOTTO, 2017).

A organização da educação revolucionária russa erige-se através da estruturação do Comissariado do Povo para a Educação (NarKomPros). O Ministério da Educação russo e do Movimento de Cultura Proletária (Proletkult) buscavam caracterizar a cultura socialista desvincilhada da cultura burguesa. Juntos, tais organismos objetivam formar socialistas, já que um dos grandes desafios pós-revolução é a superação das artimanhas culturais da burguesia e que se não varridas poderiam continuar a imperar (LEHER, 2017).

O elemento central no marxismo herdado pela educação socialista é a formação omnilateral, que é a luta pela educação de seres humanos desenvolvidos em todas as suas dimensões. Um processo que exige enfrentar as contradições geradas pela luta de classes, que assume como sincronia de ação o emaranhamento entre teoria e prática para que as relações sejam reestruturadas livres dos princípios exploratórios do capital. Ao fazer esse enfrentamento, une-se educação e trabalho, o papel dos movimentos sociais dos trabalhadores (FRIGOTTO, 2017).

O sistema de ensino socialista que nasce pós-revolução é construído por processos que buscam, através da organização dos coletivos formar, para uma nova perspectiva social, livre das separações sociais, almejando uma formação tanto teórica como prática multilateral.

Lenin, ao sistematizar os desafios da educação socialista pós-revolução, apresentava como prioridade educacional (LEHER, 2017, p. 73):

- Instituir a instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica [...].
- Criar estreita ligação entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo.
- Assegurar a assistência estudantil.
- Reforçar a agitação e a propaganda entre os professores.
- Preparar os quadros de um novo corpo docente experiente nas ideias do comunismo.

- Chamar a classe laboriosa a tomar parte ativa da educação [...].
- Através do poder soviético, auxiliar eficazmente os operários e camponeses trabalhadores a se instruírem por si mesmos [...].
- Desenvolver, o mais amplamente possível, a propaganda das ideias comunistas.

O NarKomPros assume o papel de suscitar uma escola que atua como uma conectora do trabalho e auto-organização, conhecimento sistematizado e atualidade; entendidos como indispensáveis ao conhecimento da história da revolução social e da ruptura transformadora gerada pela superação do sistema capitalista. Na verdade, é a luta permanente para a construção de nova materialidade social em que a exploração dos trabalhadores inexistente.

A atualidade e auto-organização, assim, agem para caracterizar uma escola do trabalho soviético, construída por um marxismo revolucionário, onde o social se consolida pelo trabalho e pela formação consciente das futuras gerações.

Por essas acepções, Pistrak (2018, p. 42) define a atualidade como “tudo aquilo que na vida social de nosso tempo tem requisitos para crescer e se desenvolver, que se reúne em torno da revolução social vitoriosa e servirá para a construção da nova vida”. Nesse sentido, a escola do trabalho tem por base as práticas formativas, irmanadas e extensivas às práticas sociais pelas quais deveria estar comprometida.

O estudo da atualidade deve ser orientado de forma que seja materializado e reificado para não ser confundido como apenas um contexto, mas como uma nova referência e vivência social que é despertada pelo fazer revolução, pelo transformar o isolamento individual em relações sociais e coletivas.

Ao dimensionar esse movimento, deve-se aliar o trabalho formativo da escola com a atualidade. Isso significa chegar às constatações: não existe mais espaço para a escola do ensino, ela deve ser substituída pela escola do trabalho, é preciso unificar o ensino com a valoração das relações mútuas e dinâmicas dos fenômenos, e é preciso ter clareza da finalidade social comum da escola (PISTRAK, 2018).

Ao passo que se define atualidade, torna-se mais fácil a definição de auto-organização. Que paralela à atualidade, deve desenvolver três habilidades básicas: trabalhar coletivamente e encontrar seu espaço no coletivo; capacidade de apreender de modo organizado cada tarefa, e ter criatividade organizativa (PISTRAK, 2018).

A auto-organização é sintetizada como “as atividades independentes das crianças em todos os campos possíveis da escola” (PISTRAK, 2018, p. 258), ou seja, é o percurso formativo a ser cumprido no desenvolvimento social infantil. A auto-organização, no contexto de discussão da juventude comunista, é caracterizada por Pistrak (2018, p. 282) como: “independência, atividade, criatividade, iniciativa própria e participação coletiva da juventude na construção dos órgãos de educação e formação”

O objetivo da educação escolar socialista é formar em todos os níveis e modos de ensino pessoal multilateralmente desenvolvido, predisposto à consciência social e à organização, com capacidade de reflexão de mundo e que integralmente compreendam o que está acontecendo ao seu redor na natureza e em vida em sociedade, com preparação teórica e prática para os diferentes tipos de trabalho, com condições efetivas de racionalidade, com conteúdo, beleza e alegria (KRUPSKAYA, 2017).

O objetivo da educação, na visão de Makarenko, é extensivamente construído pela efetividade da proposta marxista de trabalho como necessidade. Uma interpretação enraizada na base social como condição exigente que deve formar o indivíduo para a coletividade. Portanto, uma necessidade educativa que se completa pela junção da formação para a produtividade no atendimento dos interesses socialistas com uma formação para a

construção dos atributos necessários para a consolidação dos ideais revolucionários. Para a promoção de tais preceitos sociais, Makarenko lembra que não se pode deslocar e descuidar das responsabilidades e importância das técnicas pedagógicas, dos conteúdos, da qualidade do material no processo educativo (LUEDEMANN, 2017).

Nesse caminho, é iniciada também a formação do comportamento, da personalidade necessária para uma nova experiência de sociedade e de suas exigências. Uma educação que não é perene, mas sujeita às construções materiais e históricas da sociedade.

A análise é sintetizada pela interpretação de que: “A nossa educação deve ser comunista e cada pessoa que educamos deve ser útil à causa da classe operária” (MAKARENKO, 1937 apud LUEDEMANN, 2017, p. 219).

A pedagogia socialista assenta-se na construção de uma escola da liberdade, onde não há espaço para a padronização de indivíduo, muito menos seu adestramento. O ensino não se forja nas clausuras da escola do Estado Moderno, não se prende, e sim se liberta a formação da consciência crítica e a sua vertente maior, não resta espaço para quartéis e memorização. O trabalho é o princípio educativo imperante, desde a Educação Infantil, um princípio que atua para formar individualidades comprometidas com o social, com múltiplas capacidades numa condição multilateral, de acordo com as condições de faixa etária da criança. (KRUPSKAYA, 2017).

A escola carrega os princípios socialistas se em seu projeto educativo mostra-se empenhada na superação das relações de produção do sistema capital e também nos processos de conscientização humana. Para tanto, deve ser organicamente definida e implementada num contexto de um sistema único de educação e que dentro de seus níveis oferte formação sólida para a vida e para o trabalho (KRUPSKAYA, 2017).

Em conformidade com o intento revolucionário, a escola soviética unificada devia prezar pela coesão entre professores e alunos e assim como no contexto social mais amplo, eliminar a luta de classes dentro da escola. Esse processo deve acontecer como uma constante efetiva que, ao ser vivenciada na escola, será transposta para o contexto social mais geral soviético (PISTRAK, 2018).

A democracia, ao ser experimentada através da escola socialista, incide, antes de tudo, pela própria oferta educativa unificada para todas as pessoas. Uma escola que rompe com a dicotomia imperante da escola moderna, que separa prática e teoria, a escola soviética atuaria para atender às necessidades econômicas na formação dos indivíduos produtivos e socialmente orientados para os interesses coletivos. Com isso, atendendo homogeneamente os interesses dos trabalhadores e fortalecendo o avanço revolucionário, transformando e superando os antigos paradigmas e promovendo a organização coletiva e da produção.

A escola única do trabalho era dividida em dois graus. No primeiro grau, a formação era para crianças entre 8 e 13 anos, com duração de 5 anos e, de segundo grau, para alunos de 13 a 17 anos, ou seja, durava 4 anos. A escola do trabalho reuniu também o jardim da infância, para as crianças de 6 a 8 anos e classes especiais, para as crianças analfabetas que estavam em idade escolar (KRUPSKAYA, 2017)

O papel da educação revolucionária é quebrar os fundamentos da sociedade de classe. Nisso, a escola de primeiro grau seria o espaço para desenvolver a curiosidade e interesse pelo ambiente e seus fenômenos, sejam das ciências da natureza ou da vida em sociedade, constituiria-se também como promotora de um ensino que busque nos livros e nas ciências respostas para questões pensadas pela humanidade, um processo centrado na autonomia e na consciência dos indivíduos. Ao conjugar as capacidades anteriores, o papel da escola amplia-se também para a responsabilidade com a coletividade, de modo que desde criança deve-se cultivar o viver, estudar e trabalhar em conjunto (KRUPSKAYA, 2017).

Explicitamente, Krupskaja prezava, através de sua atuação por uma educação socialista que, como sistema de ensino único, mantivesse uma escola que, ao atender o social, fosse construída de modo que: “[...] Em nossa época transitória, a escola deve contribuir por todos os meios para desenvolver os instintos sociais nas crianças e nos adolescentes” (LUEDEMANN, 2017, p. 83).

A escola de primeiro grau soviética é indubitavelmente formadora das condições propícias à autoeducação, o que não anula a necessidade de ter conhecimentos e hábitos formais como:

Saber ler e escrever; b) familiaridade com uma quantidade de fenômenos e técnicas de medição e suas correspondentes grandezas (aritmética e geometria elementar); c) familiaridade com a constituição do corpo humano; d) compreensão elementar da geografia física e matemática; e) noções sobre economia, política e cultura cotidiana da vida da República Soviética; e f) noções sobre a vida passada da sociedade humana (KRUPSKAYA, 2017, p. 106-107).

Tanto a escola de primeiro quanto a de segundo grau atuariam para o desenvolvimento formativo por via do trabalho produtivo em que a organização da escola é edificada para a formação de cidadãos socialistas.

A escola socialista atuaria para educar nos ideais de emancipação, constituindo-se como meio de estudo e de domínio da ruptura advinda da revolução na unificação do projeto de transformação da sociedade com e pelo ensino. Uma escola que, ao estruturar-se alicerçada no trabalho e nas relações produtivas, dialeticamente, produziria uma ruptura e descolamento de sua base formativa no conteúdo para os complexos, da sala de aula para a materialidade da vida dos estudantes.

Nesse sentido, Makarenko aponta para a consolidação da escola socialista o método pedagógico da coletividade. Isto é, o alcance da totalidade sócio-histórica dentro da realidade concreta das crianças e dos jovens através de uma pedagogia que independente de idade, sexo, origem, cultura, desenvolvimento físico e intelectual atua para construir uma nova sociedade, significando assim a elevação do coletivo através da participação e da autogestão (LUEDEMANN, 2017).

As contribuições das ideias socialistas para o Brasil são compreendidas quando se tem a educação como campo de embates contra a hegemonia dominante, consistindo, assim, na reorganização da educação por meio das pedagogias dos movimentos sociais. Ao se enfatizar a realidade do campo no Brasil, verifica-se a afirmação dos movimentos populares que têm construído suas lutas também por meio de pedagogias, no que destacamos a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia do Movimento.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância é uma das perspectivas de Educação do campo presente no Brasil. Para nos aproximarmos dessa concepção, nos ancoramos no ideário de desenvolvimento educacional orientado pelos movimentos sociais do campo.

Nesse sentido, nossa análise busca compreender a propositura pedagógica como possibilidade de enfrentamento contra-hegemônico, ainda que esta pedagogia possa ser utilizada pelo pragmatismo capitalista.

Prioriza-se a apresentação de elementos que podem ser resquícios aproximativos da alternância como o viés educativo socialista. É certo que o contexto em que se processa não é o contexto revolucionário de outubro de 1917, portanto, constitui-se mais que tudo, como

uma pedagogia para a resistência, um enfrentamento persistente frente ao poderio do capitalista na atualidade.

Ao examinar a pedagogia socialista na seção anterior, elegemos três construções principais: o conceito de escola do trabalho, os complexos e o politecnismo. Nesta discussão, também nos debruçamos em três construções que, em perspectiva, se assemelham ao norteamento da educação socialista.

A materialidade da pedagogia socialista na Pedagogia da Alternância é construída na perspectiva da qual a “escola do trabalho” apresenta-se como as relações “escola e trabalho”, os “complexos” são, na práxis, a “metodologia”, e o “politecnismo” é o “processo educativo”. Marx, nas *Teses sobre Feuerbach*, na oitava crítica, expressa que: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática” (MARX; ENGELS, 2007, p. 534).

É na vida social, na prática, que a Pedagogia da Alternância se desvela e tem materializado a pedagogia socialista. É encontrando solução racional nas atividades humanas e na compreensão dessa prática que ela tem rompido o misticismo e reconstruindo-se como prática e como teoria pedagógica orientada pela educação soviética revolucionária.

O contexto sócio-histórico em que surge a Pedagogia da Alternância é da França de 1935¹, num movimento que resultaria como uma nova prática pedagógica, em uma região interiorana do sudoeste do território francês, suscitado pela população camponesa de Serignac-Péboundou, em Lot-et-Garonne (PESSOTTI, 1981; TRINDADE; VENDRAMINI, 2012).

As famílias camponesas da localidade perceberam o descompasso entre a educação recebida e a realidade rural em que se situavam, já que o ensino proposto não dialogava com as condições socioeconômicas dos estudantes, muito menos promovia formação para as atividades agrícolas e o desenvolvimento da região (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008; VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014).

É, em 1937, que se tem oficializado o ensino por alternância através da *Maison Familiale Rurale* (MFR), surgindo do movimento popular que buscava formação para os jovens filhos de agricultores que não viam relação entre a formação escolar e o cotidiano. Além disso, algumas crianças tinham que deixar a vida em família para estudar. Nesse processo, destaca-se Jean Peyrat, agricultor e pai de um jovem que procura o Padre Abbe Granerau para discutir o problema. Posteriormente, a alternância como ideia pedagógica foi implantada também na Espanha e na Itália (AZEVEDO, 2005; SOBREIRA; SILVA, 2014; SANTOS, 2017).

A Pedagogia da Alternância no Brasil, como construção educativa, é alcançada na década de sessenta, havendo datação indicando os anos de 1969 (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008; SOBREIRA; SILVA, 2014), marco de sua organização com a instituição das Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo (ES). Surge do movimento popular denominado Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que propunha a luta pela emancipação dos sujeitos através do modelo de escolarização na educação em alternância, referenciado na experiência italiana das *scuolas famiglias*.

Destaca-se que, no país, estava em curso o momento mais pernicioso da Ditadura Militar. De modo que é somente entre 1980 e 1990 que se dá a expansão da educação pela

¹A França, em 1935, vivia sua Terceira República (1870-1940) no período, o estado investiu na instrução pública instituindo o ensino primário gratuito, laico e obrigatório para todas as crianças de 6 a 12 anos, com a construção de escolas até nas pequenas aldeias e na formação de professores (THIESSE, 2009).

Pedagogia da Alternância. As primeiras escolas fundadas, chamadas Escola Família Agrícola (EFA), foram: Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta - ES (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014; PESSOTTI, 1981; TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008; SOBREIRA; SILVA, 2014).

A Pedagogia da Alternância tem seu curso de inauguração marcado pela perseguição de lideranças de movimentos sociais em geral e pelo forte acirramento do domínio capitalista, afirmado pela atuação da ditadura ao prescrever para o país políticas desenvolvimentistas que colocaria o Brasil alinhado ao modelo de expansão econômica global (SOBREIRA; SILVA, 2014).

Na atualidade, as manifestações no Brasil da Pedagogia da Alternância ocorrem nas EFA, nas Casas Familiares Rurais (CFR), no contexto de Escolas de Assentamento, de Acampamento e Escolas Itinerantes do Movimento Sem-Terra; Escolas dos Reassentamentos do Movimento dos Atingidos por Barragens; no Serviço de Tecnologias Alternativas e do Movimento de Organização Comunitária, atuando na formação de adolescentes, jovens e adultos do campo. Convergingo na organização da rede nacional dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) que reúne as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), as Escolas de Assentamentos (EA), e as Escolas Técnicas Agrícolas (ETA) (SOBREIRA; SILVA, 2014):

A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

A pedagogia do movimento parte da ideia de uma formação humana relacionada ao desenvolvimento social na promoção da consciência de classe. Como uma concepção, referência à coletividade dos trabalhadores que não dispõem de terra. Evoca em si uma construção social e histórica do ser humano na produção das relações sociais e humanas.

A expressão nominal “pedagogia do movimento” é ancoradouro firme que faz com que esta construção teórica não se restrinja a um grupo social. Seu aporte construtivo erigiu uma educação plenamente comprometida com realidades sociais mais amplas que estão para além dos sujeitos que a princípio a edificam.

O uso sintetizado de “pedagogia do movimento”, e não da locução “pedagogia do movimento Sem-Terra” não diminui a luta, muito menos se desconecta ou apaga a condição social dos trabalhadores e trabalhadoras do campo que não têm sua terra para trabalhar e a necessidade de reforma agrária no Brasil, nisso o Movimento do Sem-Terra (MST²). Os *Sem-Terra* estão envoltos numa “[...] designação social para esta condição de ausência de propriedade ou de posse da terra de trabalho, então, uma identidade coletiva” (CALDART, 2012, p. 23).

Assim, os princípios filosóficos e pedagógicos do MST, que expressam a concepção de sociedade de ser humano e de educação, são: “educação para a transformação social; educação para o trabalho e cooperação; educação voltada para as várias dimensões do ser humano; educação para/com os valores humanistas e socialistas” (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019, p. 206-207).

²O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, ou Movimento dos Sem-Terra ou MST, é uma organização social de luta pela terra frente à problemática agrária estrutural e histórica brasileira. Surgiu entre os anos de 1979 a 1984 no Centro-Sul do país e expandiu-se pelo Brasil inteiro, tendo sido oficializado no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem-Terra, que ocorreu entre 21 a 24 de janeiro de 1984 em Cascavel – PR, tendo por objetivos: a luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores, (CALDART, 2001).

Os elementos teóricos da pedagogia do movimento são: a flexão de origem – a educação de um movimento ou de uma prática social, que tem como cerne o próprio ser humano, sua formação comprometida com questões sociais e com o futuro da sociedade, numa pedagogia que se constrói pela prática social sendo ela mesma o princípio educativo. Nessa perspectiva, a educação é um processo de formação humana – autoconstruído pelas relações sociais da vida produtiva por relações culturais históricas com a educação. A escola é um dos tempos e espaços da formação humana – para além da escola, a prática social também se constitui com princípio educativo, ainda que seja fundamental para a educação em razão dos processos socioculturais, da produção e socialização do conhecimento presente nos conteúdos escolares (CALDART, 2012).

Os princípios filosóficos e pedagógicos do MST e os elementos teóricos da pedagogia do movimento em conjunto perpassam tempos e processos da formação humana na escola do movimento e reificam-se para a promoção de uma realidade emancipatória de superação da exploração dos trabalhadores.

Na educação do movimento, a escola é parte, e não o centro do processo formativo, é o próprio movimento e sua dinâmica histórica. A formação é o encadeamento das ações coletivas em suas vivências como movimento sociocultural, do modo de vida, das relações sociais (CALDART, 2012).

A educação do movimento também é feita e definida no contexto das lutas dos acampamentos da reforma agrária com a denominação de escola itinerante, que é a escola que se faz a partir da ocupação, do acampamento, do passo inicial da luta para o assentamento. Como nos explica Grein ao prefaciá-lo Sapelli; Leite e Bahniuk (2019, p. 11):

[...] uma escola que nasce da luta pelo acesso e garantia de educação escolar às populações acampadas, com autonomia dos trabalhadores. Ela se desafia entre a provisoriabilidade e o exercício da autonomia pedagógica e política na educação dos povos do campo, no contraponto com o Estado do capital.

Para uma escola da luta social, a pedagogia ali construída alicerça-se na defesa de direitos, no fazer da cidadania o elemento fundante das necessidades humanas coletivas, transposto especificamente no direito à terra e ao trabalho nela.

Essa pedagogia perpassa as construções históricas da organização social em questão, ela movimenta-se na trilha dos interesses coletivos, assim como sua estrutura e seu tempo são construídos para serem deslocados quando o movimento tem que avançar. De um lado, o movimento da vida, as construções sociais e a reflexão sobre a condição humana de seus sujeitos são também objeto de reflexão num deslocamento que quer superar posições estereotipadas e concretudes inquestionáveis. Por outro lado, o que é incólume é a luta pela terra e pela construção de uma sociedade de justiça.

Nesse sentido, a pedagogia do movimento é resultado da educação no MST, que é fruto de uma construção histórica que é também escolar, mas que é muito mais que uma escola. A trajetória da educação no MST tem como ponto de partida o ano de 1999 e dá-se no contexto em que o movimento ocupou a escola, vivendo assim três significados: quando as famílias sem-terra mobilizam-se pelo direito à educação e que buscam uma escola que se constituísse o rosto de seu movimento; o movimento organiza-se e articula uma proposta pedagógica específica, uma mobilização das famílias e das professoras, e alcançado os significados anteriores, a escola é incorporada à dinâmica do movimento (CALDART, 2012).

Esse é o contexto em que se erige a história da educação escolar do MST em seus acampamentos e assentamentos. Uma educação que é tanto construtora como produto do trabalho coletivo. Tendo como fatores os elementos que marcam seu surgimento: o contexto

social objetivo como parte específica da educação no Brasil e da realidade rural; o anseio das famílias sem-terra com a escolarização dos mais jovens; a determinação de mães e professoras do MST em levar a preocupação com a educação da família sem-terra; o próprio MST assume como característica, colocar as necessidades das famílias nas tarefas da organização, e o perfil das lideranças do MST que colocam o estudo com um valor e importância imensurável (CALDART, 2012).

Em síntese, a renomeação da história da educação escolar no Movimento dá-se por via do entrelaçamento de tempos, lugares e sentidos e, como resultado dos seguintes momentos, tem-se luta pela escola na luta pela terra; a inserção da escola em uma organização social de massas e a escola do MST e a formação dos sujeitos de um projeto popular de educação e de país (CALDART, 2012):

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem é o mundo em sua própria realidade, assim como o mundo é a realidade do homem. Ele mediatiza-se por concretizações, por movimentos que são cursos históricos. Logo, pensar as epistemologias da Educação do campo é buscar, com fundamento social, a emancipação, é preterir e dar-se como parte de um movimento em que os homens transformam as circunstâncias. O papel de uma educação comprometida com as transformações necessárias parte da ideia de que se deve reproduzir um processo de libertação/transformação por via de uma dialética de metamorfose da consciência dos homens para permitir as mudanças de suas circunstâncias ou condições.

No desvelar da aproximação da Pedagogia do Movimento com a Pedagogia Socialista, são identificados diferentes elementos comuns, entre eles, a educação para o trabalho socialmente necessário, que é dado pelo processo de desenvolvimento da economia e da vida e do nível cultural; também a experiência implementada metodologicamente pela atualidade, ou seja, a vida em desenvolvimento histórico, e ainda a auto-organização dos estudantes. Um processo que se efetua mediante o desenvolvimento do sentimento de pertencimento na construção da escola, assim como na promoção do trabalho coletivo (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

A confluência de análise gera elementos aproximativos entre as pedagogias socialistas, da alternância e do movimento.

Os elementos retratados representam o conjunto dos constituintes discutidos nas pedagogias que apresentam para o campo a possibilidade de educação emancipatória e multilateral. Como componente compartilhado, trazem três dimensões, a começar pela centralidade do trabalho como processo educativo. Na pedagogia socialista retratada como a escola do trabalho, na alternância como a relação escola e trabalho e do movimento como trabalho educativo. Em outra dimensão comum, têm-se as práticas metodológicas, nas quais é realmente evidente a influência da pedagogia soviética sobre as demais, a centralidade dos complexos, ainda que não possam ser reduzidas à metodologia, trazem elementos compartilhados às suas ações. Como dimensionamento que fecha esta triangulação, estão as sistemáticas conjunturais do ensino, as quais partilham elementos, mas na produção são elencadas como o politecnismo na socialista, processo educacional na alternância e o movimento social na pedagogia do movimento.

De outro modo, podem-se analisar os elementos específicos a cada manifestação pedagógica, não significando com isso que os elementos destacados sejam restrições, ao contrário, imaginamos que as três são intimamente relacionais.

Na pedagogia socialista, destaca-se a revolução, formação omnilateral e coletiva; na alternância, o tempo escola, tempo família e campo, que também é espaço educativo; na pedagogia do movimento, tem-se o acampamento, assentamento e as dimensões reunidas de terra, luta e cooperação. Ao realçar esses elementos, nem de longe devemos esquecer que, para além desses conceitos, existem outras construções sócio-históricas que também são interessantes e que enriquecem a análise. Também é importante enfatizar que a natureza metodológica materialista é dada pela sistemática da discussão que origina essa matriz, o que não significa que esse viés dialético em evidência anule outras visões que possam ser elucidadas.

Destarte, a escola do campo reúne condições efetivas para entrecruzar o seu trabalho formativo com as condições do trabalho em geral. Portanto, compreende-se que a escola não se apresenta isolada, ela está envolta em dimensões socioeconômicas de um contexto maior.

As experiências de Educação Socialista, da Alternância e do Movimento estiveram, e estão longe, de consolidar-se homogeneamente, elas foram, e são, resultado de inúmeros conflitos internos em relação às próprias desinências dentro do partido ou entre os pedagogos e educadores em seus métodos e, principalmente, desafiadas pelo transpor do capitalismo pela base socialista. As divergências para a implementação do Ensino Soviético em sua época e do Ensino por Alternância e do Ensino no Movimento se dão atreladas aos movimentos de industrialização e aumento da produtividade para o atendimento das necessidades socioeconômicas pós-revolução, movimento extremamente arriscado, visto a proximidade com o modo de organização característica do capitalismo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Antulio José de. Sobre a Pedagogia da Alternância. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*. a. 3, n. 6, p. 1-10, jul. 2005. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/48eN3R9wYhTxifO_2013-6-28-12-36-11.pdf. Acesso em: 24 out. 2011.

CALDART, Roseli Salette. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma Educação do campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O legado de Marx para a construção do projeto da pedagogia socialista. In: CALDART, Roseli; VILLAS BÓAS, Rafael Litvin (org.). *Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais*. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 207-232.

KRUPSKAYA, Nadezhada Konstantinovna. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEHER, Roberto. A pedagogia socialista nos processos revolucionários, organizações políticas e movimentos sociais. In: CALDART, Roseli; VILLAS BÓAS, Rafael Litvin (org.). *Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais*. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 55-87.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko vida e obra: a pedagogia da revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PESSOTTI, Alda Luzia. *Escola-família: a Pedagogia da Alternância no meio rural*. Fórum educ., Rio de Janeiro, v. 5, n.2, p. 39-59, abr./jun. 1981. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60557/58803>. Acesso em: 24 out. 2021.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovick. *Fundamentos da escola do trabalho*. Traduzido por Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

POMAR, Valter. A revolução, cem anos depois. In: CALDART, Roseli; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin (org.). *Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais*. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 13-39.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia de Pesquisa*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Damião Solidade dos. *Os processos formativos por alternância dos jovens rurais e suas atuações no desenvolvimento local: o caso das EFAs do município Lago do Junco – Maranhão*. 2017, 137p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) - Universidade Estadual Do Maranhão, São Luís, 2017.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; LEITE, Valter de Jesus Leite; BAHNIUK, Caroline. *Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos de escola itinerante no Paraná*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 16-27, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892/7455.v>. Acesso em: 12 set. 2021.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho; SILVA, Lourdes Helena da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/915/336>. Acesso em: 24 out. 2011.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. 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: . Acesso em: 24 out. 2019.

THIESSE, Anne-Marie. Ensinar a nação pela região: o exemplo da Terceira República francesa Educação. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 13-28, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117112634002.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

TRINDADE, G. A.; VENDRAMINI, C. R. A relação trabalho e educação na Pedagogia da Alternância. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 11, n. 44, p. 32-46, 23 jun. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639976/7536>.
Acesso em: 24 out. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGUTZ, Cristina Bencke; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. As aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do campo. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 371-390, dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5057/3697>. Acesso em: 24 out. 2019.

Sobre o autor:

Nome do autor: Marcondes de Lima Nicácio

Afiliação institucional: Instituto Federal do Acre

E-mail: marcondes.niciacio@ifac.edu.br

ORCID: 0000-0001-9463-2815

LinkLattes: <http://lattes.cnpq.br/7276773406279195>