

Trabalho e educação do campo: aproximações entre a(s) pedagogia(s) marxista(s) e a da alternância

Camila Zucon Ramos de Siqueira
Maria de Fátima Almeida Martins

Resumo: O estudo é parte da pesquisa de doutoramento em Educação, centrado na relação trabalho e educação, com o sentido de conhecer o princípio educativo do trabalho no Centro Familiar de Formação em Alternância – Bley, conhecido como CEFFA Bley, localizado no município de São Gabriel da Palha, no norte do estado do Espírito Santo. A questão que nos conduziu a ideia de aproximação entre pedagogia(s) marxista(s) e Pedagogia da Alternância se deu pela relação contraditória existente entre a escola em análise e os processos educacionais brasileiros, relacionados ao Estado e aos Movimentos Sociais que envolvem a Educação Rural; Ruralismo Pedagógico; Educação Popular e Educação do Campo. Os elementos que nos auxiliaram na condução das análises e impulsionaram a investigação entre Pedagogia da Alternância e Pedagogias Marxistas é um desafio pela polissemia de ambas as pedagogias, mas que se mostrou necessária para discutir a experiência. Pedagogias marxistas, a partir de uma compreensão ampla das experiências socialistas e os trabalhos de base associada à educação popular aparecem como um importante elemento relacionado ao surgimento dessa escola. A Pedagogia da Alternância como princípio estrutural da escola que propicia o desenvolvimento dos trabalhos educativos no campo, incorporando na prática educativa, as especificidades do trabalho agrícola e a dinâmica de vida camponesa. A contraditoriedade dos processos que estamos discutindo se evidenciam na dinâmica territorial na qual se insere o CEFFA Bley e nos processos de formação e atuação no território camponês.

Palavras-chave: Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Trabalho e Educação; Pedagogia Marxista.

Work and rural education: approximations related to marxist pedagogy and the alternate one

Abstract: The study is part of the doctoral research in Education, a debate based on the relationship between work and rural education, we seek to know the educational principle of work in the concrete case of the Family Center of Training in Alternation - Bley, known as CEFFA Bley, located in the municipality Of São Gabriel da Palha, in the northern state of Espírito Santo. The question that led us to the idea of an approximation between Marxist Pedagogy (s) and Pedagogy of Alternate was due to the contradictory relation between the school in analysis and the Brazilian educational processes, related to the States and to the Social Movements involving Education Rural; Pedagogical Ruralism; Popular Education and Field Education. The elements that aided us in conducting the analysis and stimulated research between Alternate Pedagogy and Marxist Pedagogies is a challenge because of the polysemy of both pedagogies, but it was necessary to discuss the experience. Marxist pedagogies, from a broad understanding of socialist experiences and grassroots work associated with popular education appears as an important element related to the birth of this school. The Alternate Pedagogy as the official choice of the school and today the link that propitiates the development of educational work in the field, by incorporating into

educational practice the specificities of agricultural work and the dynamics of peasant life. The contradiction of the processes we are discussing are evident in the territorial dynamics in which CEFFA Bley is inserted and in the processes of territorial formation and performance.

Keywords: Rural Education; Alternate Pedagogy; Work and education; Marxist pedagogy.

Introdução

O presente texto fruto da pesquisa de doutoramento em Educação, em andamento, um debate pautado a partir da relação trabalho e educação, cuja intencionalidade é conhecer o princípio educativo do trabalho no caso concreto do Centro Familiar de Formação em Alternância – Bley, conhecido como CEFFA Bley, localizado no município de São Gabriel da Palha, no norte do estado do Espírito Santo.

Nesse fragmento, ousamos confrontar instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância e da Pedagogia Socialista, qualificamos ambas pedagogias para situar o caminho de nossa análise e conduzir o leitor nas trilhas de nossas indagações. Relacionamos ambas as terminologias, considerando que, as experiências de Educação do Campo no Brasil, beberam nessas fontes e produziu o que conhecemos como Educação Popular e posteriormente a Educação do Campo.

A escola do campo de pesquisa, foi fundada nos anos 1972, no contexto da ditadura militar no Brasil, surgindo numa conjuntura de uma educação rural, criada desde os anos 1920 e executada pelo então governo autoritário, quando o projeto de Educação do Campo, ainda não estava apresentado pelos movimentos sociais no Brasil. Por isso compreendemos que há múltiplas influências na constituição deste espaço educativo que envolvem a Educação Popular, Educação Rural e Educação do Campo.

A trajetória histórica do CEFFA Bley como instituição envolve as influências do seu período de formação e os posteriores, que, em um processo dialético, formam seu atual projeto político-pedagógico, logo, entendemos que a compreensão desse processo é fundamental para pensarmos o trabalho como princípio educativo nesse cenário.

O presente texto se organiza inicialmente por um debate relacionando Trabalho e Educação do Campo; seguido da Pedagogia da Alternância e o Plano de Estudo – importante instrumento pedagógico dessa pedagogia; Pedagogia(s) Marxistas e Método de Complexo; Aproximações entre as pedagogias supracitadas e conclusões iniciais fruto desse recorte da pesquisa.

Trabalho e Educação do Campo

Trabalho e Educação do Campo são categorias fundamentais para a compreensão da trajetória das experiências educativas do movimento camponês no Brasil. O trabalho como elemento constitutivo da ação humana, ao movimento camponês, permite forjar uma atividade educativa que atenda seus princípios de ação e de transformação da sociedade. A bandeira de acesso dos povos camponeses à educação se insere nesse rumo.

Contraditoriamente ao reivindicar o acesso à escola, a Educação do Campo reivindica a histórica negação do Estado do direito à educação questionando o projeto de Educação Rural, e com isso, tensiona com essa proposta de Estado como mantenedora do *status quo* da realidade do campo brasileiro.

A Educação do Campo mantém sua origem rural a partir de uma concepção, e aponta que para na relação campo/cidade a “dialética [...] é, ao mesmo tempo e no movimento contraditório das lutas sociais, a continuidade e a ruptura com [...] a escola rural” (KUENZER; OLIVEIRA, 2016, p. 42-43).

E ainda, porque, superar a separação campo/cidade, criada e mantida pela separação entre trabalho agrícola e trabalho industrial e comercial, pressupõe a negação da propriedade privada da terra, do produto do trabalho e da ciência, na perspectiva de um projeto popular de sociedade e de educação, dos trabalhadores do campo e da cidade, que, como já afirmamos é histórico (RIBEIRO, 2010, p. 43).

É limitada a afirmação de que lugar de criança é apenas na escola, pois deve ser também na família, no trabalho, na luta e na escola. Uma questão que deve ser evidenciada é que a vida do campo não seja romantizada, pois é justamente na tensão da relação das pessoas com a terra que deve-se orientar as práticas pedagógicas da Educação do Campo (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Um dos aspectos relevantes da Educação do Campo é trazer uma crítica à histórica destituição de direitos da população do campo. É uma temática/movimento/paradigma essencial, pois auxilia a traçar um histórico da educação rural, no entanto, é “... muito mais que uma simples mudança de nomenclatura [...] a expressão educação do campo constituiu um dos traços marcantes da identidade de um movimento nacional [...] que garantam o direito da população rural a uma educação que seja no e do campo”(SILVA, 2008, p.108).

Diante das históricas negações do direito à educação no meio rural e pensando as possibilidades desde a construção de um processo educativo que não esteja apenas situado no campo, mas que, de fato, possua relação com esse espaço, surge, a Educação

do Campo. Trata-se, portanto, de um movimento que pensa a educação para além do letramento, mas que alcance a formação de sujeitos.

Compreende-se que a escola cumpre papel fundamental na própria implementação da Educação do Campo, mas há uma concepção mais ampliada de educação, para além do próprio processo de escolarização, por isso, inclui a escola, mas a extrapola. Evidenciando a dimensão da vivência do trabalho, do movimento social e da relação com a terra, podendo sintetizar [a Educação do Campo] nas pedagogias do oprimido, do movimento e da terra, referenciada em Paulo Freire (1987), Roseli Salete Caldart (2000), Mônica Castagna Molina (2010), e tantas outras obras que sistematizam essa construção.

Entende-se, contudo, que boa parte das ações desse movimento tem se orientado para diminuição das desigualdades no acesso à escolarização.

Apesar da compreensão de educação contida nas práticas e na elaboração teórica que tem estruturado tal conceito estender-se para além da dimensão escolar [...] parte relevante do movimento [...] tem se dado em torno da luta pela redução das desigualdades no direito à educação escolar, nos diferentes níveis, no território rural (MOLINA; MOURÃO SÁ, 2010, p. 369).

O termo campo em substituição ao rural surge na perspectiva de construção de uma nova concepção; ou: “Contraopondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivendo trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos[...] e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico de disputa pela terra e pela educação” (RIBEIRO, 2010, p. 41).

Um marco histórico da articulação do movimento de educação do campo se dá após a primeira Conferência “Por uma educação básica do campo”, inaugurando um novo debate, que superava a educação rural como perspectiva educacional para o campo, realizada em 1998 e organizada pelo Movimento Sem Terra (MST), *Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)*, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), segundo Vendramini (2007).

A segunda Conferência foi realizada em 2004, que evidenciou a incorporação do debate por outros movimentos sociais e sindicais do campo, ampliando o campo de discussão. Nessa conferência, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do Campo (RIBEIRO, 2010).

O debate acerca da necessidade de políticas públicas que atendam a essa especificidade da Educação do Campo vem sendo amplamente debatida. Há frutos e avanços nesse campo, mas há imensos desafios a serem enfrentados.

O CEFFA Bley pode ser considerado uma síntese desses dois movimentos, a Educação Rural, fundada no Ruralismo Pedagógico, e a Educação do Campo, forjada na crítica a essa precária escola rural. A dialética desse processo deixa marcas de uma e de outra natureza na experiência de Educação do Campo desenvolvido pelos CEFFAs no Brasil.

O surgimento do CEFFA Bley, surgido nos anos 1972, no contexto da ditadura militar no Brasil e em um período em que as ações estatais para educação possuíam um forte foco no meio rural. Como evidencia Calazans (1993, p. 32), “em âmbito nacional, as décadas de [19]60 e [19]70 foram de proliferação assustadora de programas para o meio rural...”. Essa escola está localizada no município de São Gabriel da Palha

[...] e acompanhou muitas mudanças territoriais, uma vez que foi inaugurada em 1972 no mesmo contexto histórico e geográfico do Regime militar e da industrialização agrícola [...] A escola foi fundada durante o Regime Militar, dois anos após a formação da Comissão Pastoral da Terra – CPT e do Conselho Indigenista Missionário – CIMI. A vertente da Teologia da Libertação possuía espalhados alguns desses padres e bispos [...] nas paróquias espalhadas pelo estado, sendo que tiveram grande importância na instalação das EFAs no norte do estado do Espírito Santo (ZANONI, 2015a, p. 160-163).

Isso nos leva a analisar esses dois âmbitos de formação da escola, o âmbito estatal e o âmbito popular associado às experiências da teologia da libertação que vão influir de maneira significativa na constituição desse espaço escolar.

Pedagogia da Alternância e o Plano de Estudo

A Pedagogia da Alternância nas escolas do campo, está presente nas Escolas Família Agrícola (EFAs) e Centros Familiares de formação em Alternância (CEFFAs):

[...] a denominação “pedagogia da alternância” se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural (SAVIANI, 2012, p. 29-30).

Os CEFFAs historicamente não se constituíram a partir da luta dos movimentos sociais, porém, hoje elas podem se configurar como um espaço de resistência e muitas incorporaram as pautas da Educação do Campo e da educação popular. São unidades escolares que abrangem os Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância, conhecidos no mundo, com distintos nomes. No Brasil, chamam-se: Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFAs); Casas Familiares do Mar (CFMs); Casas Familiares Rurais (CFRs); Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) e Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

No Brasil, os agricultores familiares organizados, demandam por uma educação contextualizada à realidade do campo e comprometida com transformações sociais, por isso, em parceria com Igrejas, Sindicatos, Movimentos Sociais, ONGs e o Poder Público escolhem e protagonizam o sistema educativo dos CEFFAs, a partir da década de 60, do século passado. O modelo é implantando no Espírito Santo, por mediação da Itália, com a denominação de Escolas Famílias Agrícolas, através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES. Mais tarde, surgem outras iniciativas com o apoio direto da França com denominação de Casa Familiar Rural. Com as articulações políticas e pedagógicas entre as duas experiências faz surgir o nome CEFFA (BEGNAMI; HILLESHEIM; DE BURGHGRAVE, 2011, p. 10).

Nesse sentido, compreendemos os CEFFAs como um espaço de formação integral do sujeito, para além da própria escolarização como elucida Nosella (1977), em relação à EFA, “[...] a Escola Família Agrícola [...] não deixa de ser uma experiência cujo sentido extrapola o âmbito meramente educacional para interessar ao problema do homem contemporâneo como tal”(1977, p.11). Esse objetivo audacioso exige um processo de formação ainda mais complexo e elaborado, tanto no que se refere à formação dos(as) monitores(as) como dos próprios(as) estudantes.

Um deles é a relação estabelecida com as instituições públicas em grande parte dos estados em que as EFAs estão implantadas, com exceção dos estados do Amapá e do Espírito Santo. O financiamento público propicia uma grande estabilidade às EFAs, já que as famílias e as associações dificilmente possuem meios para manter os centros, porém, em alguns casos, esse vínculo estabelecido ocasionalmente gera desvios nos aspectos pedagógicos e até associativos.

Historicamente, na constituição da experiência italiana, posterior à experiência francesa, esteve bastante vinculada ao Estado, o que implica ganhos infraestruturais e perdas político-pedagógicas, nesse caso: “É uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França” (NOSELLA, 1977, p. 30).

É importante caracterizar os processos históricos e as concepções atuais das propostas em alternância, pois historicamente houve apropriações e transformações que metamorfoseiam de maneira essencial a proposta.

Justifica-se, desse modo, a importância e a atualidade de tornar claras as práticas e as concepções de Pedagogia da Alternância que a fundamentam. Isso porque essa Pedagogia pode significar um caminho para viabilizar a relação entre trabalho produtivo e educação escolar na formação humana dos trabalhadores rurais/do campo. No entanto, pode ser também uma estratégia do Estado capitalista tanto para a formação dos jovens agricultores quanto para a formação dos jovens trabalhadores urbanos (RIBEIRO, 2008, p.5).

Destacamos também que não há consensos, entre os movimentos sociais e sujeitos, no entendimento da alternância como pedagogia e método de trabalho. Em linhas gerais, pode-se afirmar que “[...] a pedagogia da alternância, em tese, articula prática e teoria em uma práxis” (RIBEIRO, 2010, p. 292).

A Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fundou as então 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. O objetivo primordial era atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico (PESSOTTI apud TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, p. 3).

Essa pedagogia consiste na formação da pessoa utilizando espaços e tempos diferentes divididos entre o meio socioprofissional (família, comunidade e trabalho) e meio escolar em internato (com monitores(as) e outros(as) colaboradores(as)) guiado por uma proposta que busca à formação integral do educando (PEREIRA, 2005).

Telau (2015) nos auxilia a pensar as origens da Pedagogia da Alternância em sua contradição histórica:

As experiências anteriores, que remontam a Idade Média, alternavam tempos e espaços formativos procurando articular o mundo do trabalho com o da formação. Na fase da industrialização estas experiências entram em contraversão. Se as escolas industriais aproximam o ensino do trabalho fabril com a intencionalidade de preparar a mão de obra para o trabalho, a ‘escola socialista do trabalho’ sugere o trabalho como princípio pedagógico da escola, superando a visão dualista de teoria e prática e inaugurando a práxis educativa. Nessas trajetórias divergentes na relação do mundo do trabalho com mundo da escola estão guardadas as bases que serviram de inspiração para os franceses sistematizarem o que seria mais tarde chamado Pedagogia da Alternância (TELAU, 2015, p. 17-18, grifo nosso).

Ou seja, a contraversão destacada no trecho supracitado não se resolve com a dissolução dessa contradição, a própria Pedagogia da Alternância nessa síntese carregará os traços desse dualismo: humanismo/socialismo.

Podemos caracterizar a pedagogia da alternância dos CEFFAs no Brasil como uma proposta incorporada ao movimento político-pedagógico da educação do campo, que, apesar de possuírem nascedouros distintos, pretendem refletir o campo como um território de disputa e símbolo desenvolvido pelas memórias coletivas dos sujeitos que ali criam e reproduzem suas existências.

Consideramos a alternância como uma proposta pedagógica que dá ênfase aos tempos de aprendizagem e principalmente à relação teoria-prática, e assim, busca-se a formação integral dos sujeitos embasada nos ensinamentos das experiências acumuladas. Dessa forma, a pedagogia da alternância se efetiva, principalmente, na perspectiva de organização dos tempos e espaços educativos, “[...]por organizar toda a

formação integral dos educandos(as), numa articulação permanente entre o meio sócio profissional e o meio escolar em internato no qual os educandos(as) convivem entre si, como os(as) educadores(as), com outros formadores(as)” (SILVA, 2007, p. 58).

É importante destacar que a alternância é uma proposta construída a partir de diversas experiências e programas educativos, não se configuram como um modelo homogêneo a ser aplicado, principalmente no caso brasileiro. Nas diferentes regiões do país, as EFAs e os outros CEFFAs, se constituíram de forma diferenciada, acompanhando as referências mais imediatas das conformações complexas de seus territórios sociais, políticos e culturais. Portanto, os processos formativos, tanto da equipe pedagógica, gestora e dos estudantes, os instrumentos pedagógicos e o trabalho como ato pedagógico se dá de forma divergente, promovendo dinâmicas próprias aos CEFFAs.

A articulação entre educação e experiência é pressuposto fundamental para o trabalho em alternância, pois não se trata apenas de condensar o trabalho escolar, e alterná-lo com tempos na comunidade, por isso, o espaço comunitário ou da família deve ser fundamentalmente tempo de estudo, experimentação e aprendizado. Sabemos que esses processos não ocorrem de qualquer maneira, muito menos deve ser espontâneo, mas sim orientado, sistemático e mediado por instrumentos pedagógicos adequados como: o Plano de Estudo (PE) , visitas à família, estágios, entre outros. Ocorre “... essa estreita ligação entre função educativa, diretiva e organizativa passará a ser um traço do perfil de educador que os movimentos demandam [...]” (ARROYO, 2005 apud MOLINA; MOURÃO SÁ, 2010, p.374).

[...] é imprescindível a inclusão de todos os parceiros envolvidos no processo educativo como coprodutores da formação, evitando, assim, no melhor estilo da pedagogia tradicional, que o tempo-comunidade ou o período no meio familiar se torne meramente espaço de socialização e/ou prática dos conteúdos teóricos (SILVA, 2010, p. 438).

O Plano de Estudo consiste numa importante ferramenta da Pedagogia da Alternância. Para diversos autores, estes os defendem como ponto central dentre os instrumentos pedagógicos, considerando-o como sendo este, o ponto articulador entre trabalho e educação na Pedagogia da Alternância (MELO, 2013). O Plano de Estudo tem consistido em temas debatidos na Associação das escolas e que norteiam o desenvolvimento curricular das atividades, sendo também uma ferramenta de contato com a família no processo ensino-aprendizagem, por meio de roteiros elaborados nas unidades escolares em conjunto educandos e monitores.

Este instrumento, diferentemente dos planos educacionais tradicionais, visa

orientar a elaboração de conteúdos significativos para os educandos. Assim, além da função de nortear as atividades, o PE deve permitir e instigar nos educandos indagações sobre o meio em que vivem, como a avaliação deles sobre suas ações nesse meio (MELO, 2013, p. 47).

É através dessa articulação que a alternância possibilita o diálogo entre os saberes construídos no contexto familiar e social, entre a teoria e a prática, diálogo este necessariamente construído através das responsabilidades partilhadas entre famílias, monitores(as), estudantes e gestores(as) associação. Como ressalta Nosella (2012, p.121), a partir de uma síntese da opinião dos educandos sobre o que seria o Plano de Estudo, “o P.E. é um instrumento de comunicação com a família para uma análise de sua realidade em vista de uma melhoria técnica”.

Pedagogia(s)Marxista(s) e o Método de Complexos

*“[...] ‘marxistas e marxisticamente’ são adjetivo e advérbio abusados e gastos”
(Gramsci, 1918).*

Gramsci, em artigo denominado “O nosso Marx”, com referência no Dicionário Gramsciano, finaliza a frase da epígrafe dizendo que Marx “é para nós mestre da vida espiritual e moral” (Gramsci apud Prestipino, 2017, p. 510). Gramsci “propõe uma definição do marxismo como teoria da unidade articulada da economia, da filosofia e da política” (Prestipino, 2017, p. 511). Citamos esse autor e sua definição, por se constituir um importante pensador que traz as ideias marxistas para o campo educacional, e até mesmo escolar, e faz dois movimentos que nos interessam em seus escritos, o processo de educação de base nas fábricas e depois discute com as reformas educacionais de seu tempo na Itália, e até mesmo sobre a escolarização e suas contradições e ainda apresenta a ideia e um projeto de escola focalizado no princípio educativo do trabalho ‘escola unitária’.

O modelo pedagógico gramsciano, embora aberto ao contraste entre emancipação e conformismo, entre hegemonia e dirigismo, se manifesta justamente pela sua reelaboração da hegemonia em chave pedagógica – como modelo mais aberto, mais avançado e mais democrático elaborado pelo marxismo, características que o tornam [...] ainda fortemente atual [...] (CAMBI, 1999, p. 564).

Franco Cambi (1999) escreve em “História da Pedagogia”, uma espécie de enciclopédia dos modelos pedagógicos no mundo, e, no capítulo sobre a modelos de Pedagogia Marxista, entre 1900-1945, destaca cinco pontos definidores das práticas educativas ligadas ao fundamento marxista, que simplificamos da seguinte forma: 1 –

uma perspectiva classista; 2 – uma educação vinculada diretamente à política; 3 – a centralidade do trabalho; 4 – formação integral e 5 – disciplina e esforço como pressupostos. Esse esquema nos permite qualificar de forma breve a compreensão da perspectiva pedagógica inspirada no marxismo.

A designação de “Pedagogia(s) Marxista(s)” implica um conjunto de polêmicas e questionamentos que talvez nos causem mais problemas do que resoluções, tendo em vista as diversas leituras sobre a obra de Karl Marx, perspectivas ortodoxas, heterodoxas, ecléticas, enfim, mas é necessário reconhecer que há um grande número de autores e experiências pedagógicas, escolares e não-escolares, que utilizam o pensamento marxista para guiar-se, nesse sentido, insistimos nessa designação, por mais conflituosa que possa parecer. Ainda, o tema educacional passa a ser trabalhado por autores inspirados no ideário marxista, sendo eles Pistrak, Makarenko, Krupskaya, Shulguin, Gramsci, e ainda, essas ideias fundamentam no Brasil inicialmente as ideias da educação popular e posteriormente o movimento de Educação do Campo.

Uma autora importante na construção da noção que afirmamos é Krupskaya. A partir da leitura de sua obra recém lançada em português no Brasil, em 2017, a autora transita entre as análises das relações sociais em uma escala de organização político-administrativa do Estado e desce para a ponta, para o “chão da escola”, apresentando reflexões sobre o cotidiano escolar e as metodologias de trabalho pedagógico, fugindo à ‘especialização’ intelectualmente destrutiva, demonstrando em sua produção uma habilidade politécnica, evidenciando na dialeticidade do seu pensamento sua formação multilateral. E o escopo temático se amplia para reflexões que envolvem também a russa pré-revolucionária, os momentos de transição, questões sobre as desigualdades de gênero (camponesas e operárias), o papel docente, a centralidade da auto-organização, a fetichização do ensino por complexos, o ativismo social e coletivo, o politecnismo e seus limites, e o internacionalismo e o pensamento socialista nos marcos do capitalismo. Na mesma obra, no texto “Sobre a questão da escola socialista”, por exemplo, é lançada a indagação da possibilidade da existência da escola socialista em condições sociais adversas, no interior de um sistema capitalista de produção. A autora evidencia que a escola socialista “só é concebível em determinadas condições sociais” (Krupskaya, 2017, p. 76), porque não basta que seja organizada e liderada por socialistas, mas que se funde na construção da sociedade socialista. E a sua existência no capitalismo não teria

características revolucionárias, mas sim aspectos singulares, não sendo “nada mais que uma planta exótica, uma instituição separada da vida”, ainda que seja uma experiência educacional interessante (Krupskaya, 2017, p. 77). Assim, para ela, duas características definem a escola socialista: primeiro, sua formação multilateral, sem supressão da individualidade e o amplo desenvolvimento do trabalho produtivo das crianças, pois

Os socialistas são contra a exploração do trabalho infantil, mas eles, é claro, são a favor do trabalho infantil que está de acordo com as possibilidades da criança, que é multilateral e educa (KRUPSKAYA, 2017, p. 75).

A educação era a preocupação central da pensadora russa, mas não em sentido genérico, mas sim no desenvolvimento de um processo mais amplo de construção de uma nova sociedade, com a formação de sujeitos comunistas, “com predisposições sociais fortemente desenvolvidas, que desejam que todas as pessoas vivam bem, que [...] sejam felizes” (Krupskaya, 2017, p. 89).

A autora discute também os pressupostos de Marx, que “não só constatava os fatos, mas sempre indicava a saída da situação” (Krupskaya, 2017, p. 193). Porque ele “não era um cientista com especialização estreita. Ele sabia muito bem literatura, compreendia arte e entendia as crianças” (p. 195). Inspirada em suas ideias redige “Marx e a educação comunista da juventude” e “Os ensinamentos de Marx para o educador soviético – guia para a ação”. Neles, Krupskaya ressalta a imperativo de profundidade dos professores nas obras de Marx, apesar da detalhada análise do *Manifesto Comunista*, a necessidade de estudo das demais obras, visto que, sem Marx não é possível uma prática docente revolucionária.

Um tema importante para a Pedagogia Marxista, também trabalhado por Krupskaya são os complexos de estudo, como instrumento pedagógico, e como princípio articulador para a construção da educação integral.

O método de complexos é um método científico específico, isto é, um método que exige o estudo das coisas e dos fenômenos não de forma isolada, mas em suas inter-relações, nas ligações de uns com os outros, na sua totalidade, complexidade. Nós podemos colocar a noção de de “método por complexo” ao lado da noção de “método dialético”, mas não ao lado, por exemplo, de ‘observação’, ‘excursão’, ‘métodos formais de ensino’[...] (KRUPSKAYA, 2017, p. 310).

O método de complexos tem por finalidade substituir o método por disciplinas, compreendendo que esse método disciplinar afastou a escola do conhecimento do

mundo, da vida. Na busca do reencontro com a totalidade, a unidade, buscando a complexidade do fenômeno, e esse método pode abarcar um conjunto de formas de ensino e construção do conhecimento, a ideia é coordenar o trabalho escolar com a atividade das crianças em suas respectivas idades escolares.

Aproximações e distanciamentos

Inicialmente cabe dizer que o “Plano de Estudo” e o “Método de Complexos”, tem como principal critério a definição de temas com significado no cotidiano e no trabalho da vida da comunidade em que se insere. Apesar do “Plano de Estudo” ser um instrumento pedagógico dentre os diversos existentes na Pedagogia da Alternância, diferentemente do “Método de Complexos”, que significa o princípio dialético de ação, ambos se situam com extrema centralidade na condução dos trabalhos escolares.

Retomando as ideias de Krupskaya, a escola do trabalho no capitalismo não passa de uma planta exótica que não se vincula à vida, é necessário reafirmar essa posição, e ainda a autora acrescenta ao falar sobre a escola socialista “[...] sob o capitalismo, tais escolas poderiam ser apenas fenômenos isolados, pouco vitais” (Krupskaya, 2017, p. 76), destacando que “e como a escola socialista não pode ser, sob o sistema capitalista, uma instituição da vida, no melhor dos casos, ela seria apenas uma experiência educacional interessante”(ibidem, p.77).

Por outro lado, a vida do capitalismo não se resume às experiências educacionais que reafirmam a ordem vigente, muito embora nesse sistema sua capacidade de absorção e ressignificação das iniciativas populares sejam intensas, torna-se necessário atentar-se para as iniciativas populares que ensaiam relações sociais de humanização, ainda que em sua totalidade estejam presentes as contradições do capital.

Como Melo (2013) e Telau (2015) demonstraram ao estudar experiências de alternância em Minas Gerais e no Espírito Santo respectivamente, a Pedagogia da Alternância se forja bebendo na fonte das experiências soviéticas, e ainda o Plano de Estudo se mostra uma possibilidade de realização da relação trabalho e educação na escola do campo.

Conclusão

Na atual conjuntura de ofensiva das elites brasileiras sobre os diversos setores sociais, em específico a educação passa a ser bombardeada por princípios anti-

marxistas, a exemplo do projeto escola sem partido, cabe a nós construir críticas e resistência. Uma das formas é evidenciar o papel educativo da militância e da práxis política, que cumpre de forma eficaz um projeto de letramento que a escola convencional não cumpre.

A pesquisa comparativa entre as pedagogias da alternância e marxista é uma ousadia que fizemos por compreender que somente a primeira não respondia à dinâmica que temos observado na experiência em análise. Cabe ressaltar e situar historicamente os processos e não descontextualizar as pedagogias de seu surgimento.

Muito embora, esse exercício tenha a finalidade de acrescentar possibilidades de ação educativa no movimento de Educação do Campo.

Portanto, para não concluir esse debate que apenas se inicia, finalizamos com uma fala de um entrevistado que demonstra que o movimento social e o movimento sindical cumprem um papel importante na formação dos sujeitos camponeses, mas que a escola tem um destaque como elemento principal:

A minha família sempre se envolveu muito com a luta dos camponeses, e eu desde moleque que a minha família participa do Movimento de Pequenos Agricultores, participou também da luta sindical nos anos 80, e isso veio aos poucos sendo passado pros filhos, mas o que eu julgo como elemento principal, de em certa medida a gente ter feito essa opção, de ficar no campo e de defender ele também, nos espaços em que a gente esteja, foi o fato da minha vinda aqui pro CEFFA (Carlos, entrevista à autora, 2015).

Ainda que, nos moldes da sociedade em que vivemos essas experiências configuram-se de maneira territorial e não na totalidade dos processos educativos a sua existência redefine a ação social de uma importante classe social no Brasil, o campesinato.

Referências Bibliográficas

MAKARENKO, Anton S.; LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko: Vida e Obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2008, 352p.

PISTRAK, Moisey M. *Ensaio sobre a escola politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2015, 256p.

PISTRAK, Moisey M. *A Escola Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009, 472p.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. *A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados*. São Paulo: Expressão Popular, 2017, 344p.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n. 2).

BEGNAMI, João Batista; HILLESHEIM, Luis Pedro; DE BURGHGRAVE, Thierry. Os centros familiares de formação em alternância- CEFFAS. *VIII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares-Pedagogias Alternativas*, v. 8, p. 9-11, 2011.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória*. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Editora Vozes, 2000.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, vol. 3.

KUENZER, Acácia Zeneida; OLIVEIRA, Marcos Antônio de. Trabalho e Educação no campo: novos desafios. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

MELO, Erica Ferreira. *Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire*. 2013. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Viçosa, 2013, Minas Gerais.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e pesquisa II. *Questões para*, 2010.

MOLINA, MônicaCastagna; MOURÃO SÁ, Lais. Desafios e Perspectivas na formação de educadores: Reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NOSELLA, Paolo. *Uma nova educação para o meio rural*. 1977. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1977. 204f

NOSELLA, Paolo. *Educação do Campo: Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2012.

PEREIRA, Erialdo Augusto. Avaliação formativa e Pedagogia da Alternância. In: *Revista da Formação por Alternância*, v. 1. Brasília, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2005.

PRESTIPINO, Giuseppe. Marxismo. In: LIGUORI, Guido e VOZA, Pasquale (orgs). *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 1, p. 027-045, 2008.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês – trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: NOSELLA, Paolo. *Educação do Campo: Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2012.

SILVA, Maria Socorro. A formação integral do ser humano: referência e desafio da Educação do Campo. *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, v. 3, n.1, 2007.

SILVA, Lourdes Helena da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. *Revista de Ciências da Educação*, n. 5, p. 105-112, 2008.

SILVA, Lourdes Helena da. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: a alternância pedagógica em foco. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200002>. Acesso em: 30 de jun. de 2012.

TELAU, Roberto. *Ensinar-incentivar-mediador: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAS sobre os processos de ensino/aprendizagem*. 2015. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, 2007.

ZANONI, A. S. *Monopolização e R-existências: a educação do campo na territorialidade camponesa no noroeste do Espírito Santo*. 2015. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015a.