



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FÁBIO SILVA DE OLIVEIRA

**DIMENSÕES FORMATIVAS NOS TEMPOS EDUCATIVOS DA PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA: UM ESTUDO A PARTIR DO PENSAMENTO DE ANTON
MAKARENKO**

**CHAPECÓ
2021**

FÁBIO SILVA DE OLIVEIRA

**DIMENSÕES FORMATIVAS NOS TEMPOS EDUCATIVOS DA PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA: UM ESTUDO A PARTIR DO PENSAMENTO DE ANTON
MAKARENKO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *campus* de Chapecó, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Ilton Benoni da Silva.

CHAPECÓ
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

, Fábio Silva de Oliveira
DIMENSÕES FORMATIVAS NOS TEMPOS EDUCATIVOS DA
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM ESTUDO A PARTIR DO
PENSAMENTO DE ANTON MAKARENKO / Fábio Silva de Oliveira
. -- 2021.
141 f.

Orientador: Doutor Ilton Benoni da Silva

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2021.

1. Pedagogia da Alternância. 2. Educação Profissional
e Tecnológica. 3. Pedagogia de Anton Makarenko. 4.
Educação Ominilateral. I. Silva, Ilton Benoni da,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

FÁBIO SILVA DE OLIVEIRA

**DIMENSÕES FORMATIVAS NOS TEMPOS EDUCATIVOS DA PEDAGOGIA
DA ALTERNÂNCIA: UM ESTUDO A PARTIR DO PENSAMENTO DE ANTON
MAKARENKO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Mestre em Educação, defendida em banca examinadora em 09/07/2021.

Aprovado em: 09/07/2021

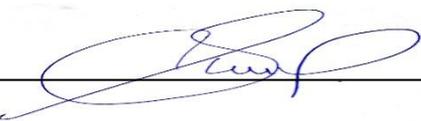
BANCA EXAMINADORA



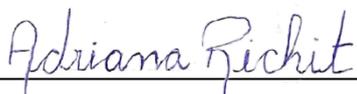
Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva – UFFS
Presidente da banca/orientador



Prof.ª Dra. Liliam Faria Porto Borges –
UNIOESTE Membro titular externo



Prof.ª Dra. Solange Maria Alves –
UFFS Membro titular interno



Prof.ª Dra. Adriana Richit – UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, julho de 2021

AGRADECIMENTOS

A toda minha família: à minha esposa pelo incentivo, à minha mãe pelo cuidado, ao meu irmão pela alegria, à minha irmã pela empatia e aos meus tios, tias, primos e avós pela confiança e torcida.

Aos meus colegas de mestrado por acolherem minhas angústias e por despertarem em mim sentimentos de força e coragem.

Aos educandos e educadores do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Avançado de Abelardo Luz pela confiança e perseverança.

Às professoras Dra. Liliam Faria Porto Borges, Dra. Solange Maria Alves e Dra. Adriana Richit pelas valiosas contribuições e sugestões nesse momento tão importante para mim.

Aos professores do PPGEdU da UFFS pelo profissionalismo e disponibilidade.

À Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Chapecó/SC pelo incentivo e o acolhimento que sempre foi-me dado.

De forma especial e afetuosa, ao meu orientador, Dr. Ilton Benoni da Silva, pela sua incansável dedicação e serenidade.

A cada um de vocês, meu eterno carinho e reconhecimento.

RESUMO

A presente pesquisa investigou as dimensões formativas nos tempos educativos da Pedagogia da Alternância presentes no Projeto do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense (IFC) - *Campus* Avançado de Abelardo Luz, a partir do pensamento do pedagogo soviético Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939). Foram consideradas a metodologia desenvolvida, a *práxis* pedagógica e as grandezas conceituais que o pedagogo forjou em suas vivências nas colônias educacionais nas quais lecionou, como o conceito de disciplina, coletividade, auto-organização e socialização do homem pelo trabalho coletivo. O estudo tratou de problematizar discussões que se voltam para o campo do currículo, nesse caso, os tempos educativos na Pedagogia da Alternância - tema central do estudo. O cenário da pesquisa foi o ensino médio técnico integrado do IFC - *Campus* Avançado de Abelardo Luz e os instrumentos utilizados para os desdobramentos de análise foram o Projeto de Curso Técnico Integrado em Agropecuária e os documentos que fundam o instituto sede do curso técnico em pesquisa. A justificativa do presente trabalho se deu pela relevância social e acadêmica ao pensar nas especificidades que o curso oferece aos estudantes que vivem do e no campo, pois o ambiente de ensino principal da pesquisa localiza-se em área de assentamento rural. A referida análise teve cunho qualitativo e a metodologia de pesquisa utilizada foi a análise teórico conceitual, sob as categorias extraídas da pedagogia de Makarenko. As reflexões foram feitas apoiadas no referencial teórico de alguns autores expoentes no campo de estudo, como Pessoti (1978), Begnami (2003), Caldart (2010), Gimonet (2007), Silva (2012), Freire (1987), Gadotti (2003), Santos (2010), Ramos (2010), Ciavatta (2014). A análise teórico conceitual foi sustentada a partir do pensamento de Makarenko e, depois de compiladas as categorias de análise, voltada aos documentos que relacionados ao Curso de Ensino Médio, Técnico e Profissionalizante em Agropecuária do IFC - *Campus* Avançado de Abelardo Luz para se compreender a estruturação das dimensões formativas por dentro dos tempos educativos de um currículo em alternância. A análise mostrou, em sua totalidade, a importância da fundação dos institutos federais para formação integrada entre ensino médio e educação profissional, sob uma perspectiva integrativa/humanizadora de ensino, feita para e pelo coletivo, buscando a autonomia dos estudantes. Olhando especificamente para o âmbito das comunidades que vivem do e no campo, viu-se urgir uma educação profissional alocada dentro do assentamento rural, garantindo-os os mesmos direitos formativos. Foi concluído que a Pedagogia da Alternância se fez uma realidade curricular para o Curso em estudo, pois nesse âmbito o aprender e o conhecer não são obtidos através da lógica formal de aquisição ou acumulação de conhecimentos, mas envolvem um processo dialógico, não hierárquico, pautado nas relações recíprocas entre educador, educando e realidade. O planejamento pedagógico dessa formação se mostrou como principal desafio pedagógico para o desenvolvimento dessa proposição formativa. A alternância dos tempos educativos organizados por temáticas vivenciadas e experienciadas na vida cotidiana dos estudantes apareceram como ponto de equilíbrio na promoção desse ensino integral.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Educação Profissional e Tecnológica. Pedagogia de Anton Makarenko. Educação Ominilateral.

ABSTRACT

This research investigated the formative dimensions in the educational times of Pedagogy of Alternating present in the Project of the Projeto do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense (IFC) - *Campus* Avançado de Abelardo Luz, through the Soviet pedagogue Anton Semiónovitch Makarenko's (1888-1939) thinking. The methodology, the pedagogical praxis and the conceptual dimensions that he forged during his experiences in the educational colonies where he taught were evaluated, such as the concept of discipline, collectivity, self-organization and socialization of man through collective work. The study problematized discussions turned to the field of the curriculum, in this case, the educational times in the Pedagogy of Alternating - central theme of the study. The research scenario was the integrated technical high school of the IFC - *Campus* Avançado de Abelardo Luz and the instruments used for the analysis unfolding were the Projeto de Curso Técnico Integrado em Agropecuária and the documents that found the technical course in research. The justification of the present work was given by the social and academic relevance when thinking about the specificities offered by the course to students who live in the countryside, as the main teaching environment of the research is located in a rural settlement area. This was a qualitative analysis and the methodology used was the conceptual theoretical analysis, under the categories extracted from Makarenko's pedagogy. The reflections were made based on the theoretical framework of some leading authors in the field of study, such as Pessoti (1978), Begnami (2003), Caldart (2010), Gimonet (2007), Silva (2012), Freire (1987), Gadotti (2003), Santos (2010), Ramos (2010), Ciavatta (2014). The conceptual theoretical analysis was based on the thought of Makarenko and, after compiling the categories of analysis, focused on documents related to the Curso de Ensino Médio, Técnico e Profissionalizante em Agropecuária do IFC - *Campus* Avançado de Abelardo Luz to understand the structuring of the formative dimensions within the educational times of an alternating curriculum. The analysis showed, in its totality, the importance of the foundation of federal institutes for integrated training between high school and professional education, under an integrative humanizing teaching perspective, made for and by the collective, seeking the students' autonomy. Looking specifically at the scope of the communities living in and in the countryside, there was an urgent need for professional education allocated within the rural settlement, guaranteeing them the same education rights. It was concluded that Pedagogy of Alternating became a curricular reality for the Course hereby studied, because, in this scope, learning and knowing are not obtained through the formal logic of acquisition or accumulation of knowledge, but involve a dialogical, non-hierarchical process, based on reciprocal relationships between educator, student and their reality. The pedagogical planning of this education proved to be the main pedagogical challenge for the development of this proposition. The alternation of educational times organized by themes experienced in the students' daily lives appeared as a point of balance in the promotion of this comprehensive education.

Keywords: Pedagogy of Alternating. Professional and Technological Education. Anton Makarenko's Pedagogy. Omnilateral Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Trabalhos resultados da primeira pesquisa..... | 34 |
| Quadro 2 – Trabalhos com discussão análoga à presente pesquisa..... | 40 |
| Quadro 3 – Trabalhos análogos à Pedagogia Makarenkeana..... | 47 |
| Figura 1 – Recorte do PPC do Curso..... | 87 |
| Figura 2 – Desenho curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (IFC) - <i>Campus Abelardo Luz/SC</i> , 2016..... | 117 |
| Figura 3 – Disciplinas e tema gerador no 1º ano da formação profissional..... | 118 |
| Figura 4 – Disciplinas e tema gerador no 2º ano da formação profissional..... | 119 |
| Figura 5 – Disciplinas e tema gerador no 3º ano da formação profissional..... | 119 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CFR | Casa Familiar Rural |
| EAF | Escolas Agrotécnicas Federais |
| EFA | Escola Familiar Agrícola |
| EMI | Ensino Médio Integrado |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| ETF | Escolas Técnicas Federais |
| ETFPEL | Escola Técnica Federal de Pelotas |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| IFC | Instituto Federal Catarinense |
| IFES | Instituição Federal de Ensino Superior |
| IF | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| MMC | Movimentos de mulheres Camponesas |
| MPA | Movimento dos Pequenos Agricultores |
| MRF | Maison Familiale Rurale |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| PA | Pedagogia da Alternância |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| PUCRS | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| RS | Rio Grande do Sul |
| SC | Santa Catarina |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| TC | Tempo comunidade |
| TE | Tempo escola |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| UFPEL | Universidade Federal de Pelotas |

| | |
|----------|--|
| UNEDS | Unidades Descentralizadas de Ensino |
| UNIMEP | Universidade Metodista de Piracicaba |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| UPF | Universidade de Passo fundo |
| URSS | União das Repúblicas Socialistas Soviética |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 SITUANDO A DISCUSSÃO: A RELEVÂNCIA SOCIAL E ACADÊMICA, EM APROXIMAÇÃO COM OBJETO | 17 |
| 2.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: HISTORICIDADE, BASES CONCEITUAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS | 17 |
| 2.2 ENSINO MÉDIO: BUSCA, CONTEXTO E CAMINHOS DA REDE FEDERAL DE ENSINO PROFISSIONAL, TÉCNICO E TECNOLÓGICO NO BRASIL | 26 |
| 2.3 DEBATES EM TORNO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DA PEDAGOGIA MAKARENKEANA | 33 |
| 2.4 OS CAMINHOS E AS ETAPAS DO TRABALHO | 51 |
| 3 A PEDAGOGIA DE ANTON MAKARENKO: SUAS PRÁXIS, AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E SEUS DESDOBRAMENTOS CONCEITUAIS | 56 |
| 3.1 ANTON MAKARENKO: A VIDA, OBRA, TRABALHO DOCENTE E SEUS DESAFIOS | 56 |
| 3.2 MAKARENKO: COLETIVIDADE E DISCIPLINA | 68 |
| 3.2.1 A disciplina como dimensão formativa na pedagogia Makarenkeana | 69 |
| 3.2.2 Makarenko e a compreensão de coletividade | 74 |
| 4 OS DOCUMENTOS DE CRIAÇÃO DO CURSO: UMA ANÁLISE CONCEITUAL, A PARTIR DOS PENSAMENTOS DE ANTON MAKARENKO | 84 |
| 4.1 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRADA OMNILATERAL COMO BASE E EMERGÊNCIA DAS DIMENSÕES FORMATIVAS DO CURSO | 84 |
| 4.2 AS DIMENSÕES FORMATIVAS DO CURSO, NOS TEMPOS EDUCATIVOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA | 93 |
| 5 REFLEXÕES FINAIS, RETORNO À PROBLEMÁTICA DE PESQUISA E OS NOVOS QUESTIONAMENTOS | 124 |
| REFERÊNCIAS | 130 |

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva interrogar as dimensões formativas, explícitas ou implícitas, mobilizadas nos tempos educativos da Pedagogia da Alternância, presentes no Projeto do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense (IFC) - *Campus* Avançado de Abelardo Luz/SC, tendo, essas dimensões formativas, características próprias, motivadas pelas especificidades do espaço e dos sujeitos que estão sob a formação desse currículo.

Para ajudar o pesquisador a pensar essas dimensões, elegeu-se o pedagogo soviético Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939), por ele ter suas experiências de ensino e aprendizagem vividas antes mesmo de teorizar sua pedagogia em livros acadêmicos ou didáticos. Com isso, evidencia-se a verossimilhança com a realidade apresentada no presente estudo.

A pesquisa localiza-se na área da educação, possuindo caráter qualitativo, no qual as análises se efetivam numa aproximação crítica aos registros documentais que constituíram o referido Curso¹, assim como nos estudos bibliográficos feitos nas plataformas digitais e nas pesquisas desenvolvidas neste campo teórico.

Ao se pensar nos processos formativos presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC²), precisa-se analisar em que tipo de escola esses processos estão acontecendo, para qual público e sob quais finalidades. Assim, ao refletir sobre esses pontos, é quando se faz importante analisar a origem da palavra escola: como ela surge e se insere nas discussões dessa pesquisa. A palavra escola vem do grego *scholé* e significa “lugar do ócio”.

Percebe-se que, desde a sua origem, a escola, sendo ela pública ou privada, esteve destinada a grupos específicos em nossa sociedade e, nem sempre, na mesma proporcionalidade. Ainda hoje, embora seja considerada um local de instrução formal/universal, reproduz a exclusão de classes, através das diferenças políticas e sociais presentes nesses espaços formativos. Apesar de ela não ser a fonte das desigualdades sociais, muitas vezes é responsável por perpetuá-las (SAVIANI, 2007). No caso da educação de ensino médio básico e do ensino médio técnico profissional oferecida a sujeitos que vivem em lugares com especificidades muito peculiares, por muito tempo, evidenciou-se que, nesses casos, contemplava-se apenas algumas dimensões formativas que despertavam as habilidades

¹ Em referência ao Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense (IFC) - *Campus* Avançado de Abelardo Luz/SC, utiliza-se a palavra “Curso” para melhor andamento da leitura.

² Seguindo a lógica de referência ao Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense (IFC) - *Campus* Avançado de Abelardo Luz/SC, o Projeto Político do Curso, utiliza-se a sigla PPC ao longo dessa dissertação.

múltiplas dos indivíduos, formando, assim, seres humanos unilaterais, com o objetivo de atender a uma demanda mercadológica (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Desta forma, refletir sobre o papel do ensino médio e da formação profissional, técnica no ensino médio integrado, mostra-se ponto relevante em conceitos que serão emersos nesse contexto no decorrer da narrativa, pois entender descritores, conceitos, nuances que estão presentes nesse tipo de formação é pré-requisito para entendermos o currículo do Curso que está em estudo.

O Instituto Federal Catarinense, em específico, o *Campus* Avançado de Abelardo Luz/SC, foi criado em 2012 e se encontra localizado na região oeste do estado de Santa Catarina, região em que a luta dos movimentos sociais do campo (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimentos dos Pequenos Agricultores, Movimento das Mulheres Camponesas, entre outros) teve início nos anos de 1980, com a articulação dos trabalhadores por lutas e pautas específicas.

Assim, nessas pautas, a luta pela terra surgiu como prioridade, iniciando, então, as primeiras ocupações de terras em 25 de maio de 1985, justamente no município de Abelardo Luz, que traz em sua história os conflitos de terra desde a Guerra do Contestado (1912-1916). A abrangência dos movimentos sociais na cidade e região é de 22 assentamentos, com aproximadamente 1500 famílias assentadas. Conta-se ainda com vários municípios vizinhos para ampliar esses números, a exemplo de Passos Maia, Vargeão Bom Jesus, Vargem Bonita, Água Doce, Campos Novos, dentre outros. Em um raio de aproximadamente 100 km², encontram-se 2400 famílias oriundas de atividades do/no campo, distribuídas em mais de 40 assentamentos.

Além de Abelardo Luz ser um dos municípios com maior concentração de assentamentos de Santa Catarina, conta com duas áreas indígenas no próprio município e mais três em municípios vizinhos, como Palmas, Bom Jesus e Ipuacú. O município também faz parte do que se denominou “Território da Cidadania”, por apresentar baixos índices de IDH. Encontra-se localizado na Faixa da Fronteira Oeste, fazendo divisa com o estado do Paraná, contemplando assim um número expressivo de famílias do estado vizinho.

Foi nesse contexto social que surgiu a necessidade de uma instituição pública que atendesse à demanda formativa/educativa dos sujeitos no e do campo nessa região. Para isto, vale destacar a forma na qual a instituição escolar organizou-se para garantir a formação integral dos indivíduos.

A Pedagogia da Alternância como escolha curricular do Curso agrega às experiências já realizadas em outros locais com características análogas a esse formato de proposta de ensino,

como, por exemplo, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Nesse sentido, é importante compreender as dimensões formativas que se desenrolam nos tempos educativos da pedagogia da alternância e, nesse Curso em particular, contribuem para entender quais caminhos seguir na formulação de uma proposta educacional feita aos sujeitos que vivem do e no campo, que buscam uma formação profissional técnica e tecnológica para ingressar no mundo do trabalho, tendo essa formação, representatividade social, política e cultural, que dialoguem com a realidade intrínsecas do local de moradia dos estudantes.

Deste modo, pode-se observar que neste estudo serão analisadas as dimensões formativas implícitas ou explícitas nos tempos educativos da pedagogia da alternância, que é base curricular, e forjam a identidade, as características pedagógicas e educacionais do Curso em pesquisa, a partir das *práxis* pedagógicas desenvolvidas na colônia Gorki, realizadas pelo pedagogo soviético Anton Semiónovitch Makarenko. Na conjuntura dessas reflexões, surge o problema desta dissertação, que tem a seguinte questão norteadora: as dimensões formativas que dão o caráter pedagógico e estrutural a essa formação profissional acontecem dentro dos tempos educativos que são intrínsecos a pedagogia da alternância? E, se acontecem, de que forma elas manifestam-se?

Quando se fala em dimensões formativas presentes na organização de ensino de um curso de formação profissional, fala-se em regras, ambientes de ensino, procedimentos, entre outros que são base estruturante no processo de aprendizagem de uma formação; e que dão características ao tipo de estudantes que se forma de determinada proposta educativa com suas peculiaridades e escolhas próprias. Nesse sentido, cabe ressaltar que as dimensões formativas não têm características singulares de uma só modalidade de ensino, muito pelo contrário, são representadas pelos diversos currículos escolares existentes nos cursos técnicos profissionalizantes que ocorrem em instituições de ensino básico; seguindo leis e diretrizes de educação que legislam e são regidas pela Constituição Federal Brasileira. Tais dimensões formativas constroem-se de forma específica, conforme a proposta curricular que está sendo colocada em prática. Assim, a pedagogia da alternância tem, em seu modelo procedimental, atividades que são peculiares de sua modalidade e contemplam determinados grupos, com culturas e *modus operandi* típicos das regionalidades dos sujeitos que se utilizam desse tipo de formação.

Como procedimento de análise dos dados, o estudo fundamentou-se na análise teórico conceitual, sob categorias que serão extraídas dos manuscritos Makarenkeanos, fazendo-as categorias provocadoras e norteadoras de uma análise reflexiva sobre os documentos que constituem o Curso. Neste sentido, é base estrutural da pesquisa a busca de identificação e

reflexão sobre os tempos educativos (tempo escola, tempo comunidade) que se realizam na pedagogia da alternância, juntamente com as dimensões formativas (o trabalho como princípio educativo, a emancipação humana etc) que estão ou não presentes no PPC do Curso, a partir do pensamento do pedagogo soviético Anton Semiónovitch Makarenko.

Sobre esse contexto, torna-se importante estabelecer o que de fato são as dimensões formativas que se espera encontrar na educação profissional, técnica e tecnológica - EPT⁴³ dos institutos federais e também na proposta político-pedagógica da educação do campo. Nesse sentido, mostra-se necessário fazer uma breve passagem histórica na educação profissional no Brasil, onde constata-se que, nas décadas de 1940 e 1950, o modelo econômico industrializado se estabelecia no mercado para substituir as mercadorias importadas que era o consumo principal do país. Assim, estabeleceu-se um modelo modernizado aos moldes capitalista que provocou um expressivo êxodo rural e conseqüentemente um crescimento populacional nos grandes centros urbanos, provocando políticas educacionais que, em geral, visavam adequar tais massas urbanas às demandas dos arranjos produtivos.

Nesse ínterim, e de acordo com a perspectiva mercadológica capitalista, surge o Sistema S, composto por vários entes, dentre eles o Sesi/Senai e o Sesc/Senac, representando duas grandes federações empresariais, a saber, a Federação da Indústria e a do Comércio, respectivamente. Tal sistema e federações sempre conflitaram com a existência da Rede Federal de EPT no país. Os primeiros propondo uma formação instrumental para o exercício de profissões técnicas, pois atende estritamente às determinações do capital e do mercado, legitimando a educação dita propedêutica e tecnicista. A segunda propondo uma formação politécnica ampla que visa integrar a educação básica com a formação profissional, apesar de também atender ao mercado, entretanto, mantém no seu interior demandas de uma educação integrada omnilateral⁴, isto é, que visa educar formativamente “todos os lados do ser humano” para o exercício da cidadania.

Sob esse olhar é que mostra-se prudente dizer que dimensões formativas são o somatório de elementos pedagógicos e processuais que dão o caráter formativo educacional à formação EPT aqui elegida, ou seja, um ensino humanístico, social, político e cultural aos estudantes do Curso em pesquisa.

Não tão obstante, e nas mesmas características do ensino EPT, a educação do campo, como currículo central dessa pesquisa, mostra-se com um debate educativo, sem nenhuma

³ Quanto ao uso da conceituação de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, utilizar-se-á das iniciais EPT para melhor andamento da escrita dessa dissertação.

⁴ Formação omnilateral refere-se àquela educação que contempla a formação integral do indivíduo por meio da integração das dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

neutralidade ideológica, política e social, mas, sim, voltada para uma educação libertadora, visando a totalidade do ser humano, replicando conceitos capitalistas ligados à eficiência e à produtividade, que vão na contramão de temáticas que se vinculam a proposições político/pedagógica, voltadas para as vivências que acontecem em espaços campestres.

Diante disso, faz-se relevante pensar também como se manifestam as dimensões formativas presentes na educação do campo; com isso, pretende-se dar luz às dimensões epistemológicas, sociológicas e formativas, que dão o sustentáculo as dimensões pedagógicas desenvolvidas nessa modalidade de ensino.

Contudo, pensar sobre todos esses aspectos requer teóricos que ajudem a entender tais premissas e conceitos envolvidos com esse cotidiano pedagógico; para tanto, caberá conhecer os debates sobre o EPT, discutidos por Gadotti (2003), Santos (2010), Ramos (2010), Ciavatta (2014), Araújo e Frigotto (2015), Nosella, Azevedo (2012), Brasil (1961, 1971, 1996, 2014), dentre outros.

No esforço de compreender os caminhos e o objeto de análise dessa pesquisa, foram analisados os documentos base do ensino médio integrado da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 do IFC, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e demais materiais que se apresentam como fundamentais para a análise ao longo desse estudo. Utilizou-se também, do contingente de produções sobre a temática, a partir de uma revisão bibliográfica, uma reflexão teórica de autores, tais como Pessoti (1978), Begnami (2003), Caldart (2010), Dias (2006), Palitot (2007), Silva (1999), Tcheskiss (1934), Bourgeon (1979), Gimonet (2007), Silva (2012), Freire (1987), nas discussões sobre a pedagogia da alternância, dentre outros que deram o lastro necessário a essa pesquisa.

Nesta perspectiva, esta dissertação organiza-se em cinco partes, das quais pretendeu oferecer a consistência necessária para se fazer o debate sobre as bases teóricas que discutem a pedagogia da alternância – atrelada às discussões pedagógicas feitas com a pedagogia de Anton Makarenko, eleito a ajudar o pesquisador a pensar as dimensões formativas existentes nos tempos educativos no modelo de ensino aqui estudado, e, por fim, as conclusões finais, que possibilitam as comunidades científicas futuras discutirem sobre a temática e buscarem elementos epistemológicos, ontológicos e acadêmicos para novas pesquisas.

A primeira parte da dissertação traz uma breve explanação de como são feitas as aproximações com o tema de pesquisa e suas compilações de análise e estruturação ao estudo.

Na segunda parte, apresenta-se os elementos constitutivos da pesquisa e o que já foi produzido sobre a temática, a configuração da problemática, a historicidade do ensino médio,

técnico e profissionalizante no Brasil, as bases conceituais e práticas que perpassam por esse tipo de modalidade de ensino e suas contribuições dentro de um instituto federal de ensino médio, técnico e tecnológico.

Na terceira parte, trabalha-se com a pedagogia do pedagogo soviético Anton Semiónovitch Makarenko: suas experiências, o trabalho pedagógico com os internos da colônia Gorki, as dimensões formativas preponderantes em sua pedagogia e a extração das categorias que são base estruturantes das *práxis* pedagógicas vividas por Makarenko nas colônias. Evidencia-se nesse capítulo que está nas categorias extraídas na pedagogia Makarenkeana o ponto de ancoragem do pesquisador para pensar as dimensões formativas que acontecem no currículo do Curso em análise. Sob esses aspectos, depara-se com dimensões formativas, como o trabalho como princípio educativo, a coletividade, a emancipação humana, a disciplina e a auto-organização dos estudantes, dentre outras; pois essas são algumas dimensões que se encontram implícitas ou explícitas nas discussões que permeiam a pedagogia Makarenkeana. Nessa etapa do texto, a escolha pelo pedagogo Anton Semiónovitch Makarenko justifica-se.

Na quarta parte, dá-se o contato com os documentos delimitados para a análise de pesquisa – o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuário, o documento base do Ensino Médio Integrado da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 do IFC. É aqui que se faz o esforço reflexivo de compreender quais as dimensões formativas acontecem nos tempos educativos da pedagogia da alternância que é base curricular do Curso. Cabe aqui dizer que as categorias Makarenkeanas não são o objeto a ser analisado dentro da pesquisa, entretanto, servem de referência pedagógica ao pesquisador, para balizar conjecturas nas dimensões formativas mais recorrentes nos tempos educativos da pedagogia da alternância desenvolvidas no Curso.

A quinta e última parte é um espaço para um ensaio crítico em torno das percepções obtidas e do retorno à problemática inicial que deu corpo a esta pesquisa. Possibilitando uma reflexão em torno das dimensões formativas encontradas nos tempos educativos da pedagogia da alternância; com peculiaridades e características próprias, que dão o caráter singular a esse Curso de formação em específico, bem como sugestões de ações que possam estar potencializando o caráter humanístico que o Curso tem como fim. Logo em seguida, faz-se um balanço das questões que foram produzidas e daquelas que ficam em aberto para futuras investigações.

2 SITUANDO A DISCUSSÃO: A RELEVÂNCIA SOCIAL E ACADÊMICA, EM APROXIMAÇÃO COM OBJETO

Este primeiro capítulo pretende delimitar o problema a ser investigado, seus caminhos metodológicos e as etapas da pesquisa, bem como explicitar a relevância acadêmica, política e social do estudo. Nesse sentido, serão feitas exposições teóricas, realizadas por autores que desenvolveram seus estudos acerca da pedagogia da alternância, currículo escolar e formação profissional técnica e tecnológica no Brasil.

2.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: HISTORICIDADE, BASES CONCEITUAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A pedagogia da alternância foi uma possibilidade, entre tantas outras, que surgiu para a educação no campo, notoriamente em centros de formação por alternância (casas familiares rurais), com o propósito de promover educação, formação e profissionalização eficazes, concretas e mais apropriadas à realidade do campo, em outras palavras, ao sistema produtivo que se encontrava em aplicabilidade naquele período.

Afinal de contas, o que é a Pedagogia da Alternância? Quais fatores que levam tal pedagogia a contribuir para a formação dos sujeitos que vivem no e do campo? E o que são as Casas Familiares Rurais (CFR)?

Procurando responder tais indagações, necessitou-se primeiramente entender a ideia do surgimento do Movimento das Casas Familiares Rurais (CFR⁵), nascido em 1935, pela iniciativa de três agricultores e um padre de um pequeno vilarejo na França. Eles procuraram analisar o comportamento de um menino de quatorze anos, que demasiadamente rejeitava a escola por motivos que naquele momento pareciam não muito compreensíveis e, assim, esse grupo, que queria mudar tal realidade em seu meio social, buscou a compreensão do desânimo escolar do menino, na intenção de entender os interesses e as ações de promoção a aprendizagem em determinados ambientes e exposições (GIMONET, 1999).

⁵ Begnami e Burghgrave (2013, p. 264) no posfácio de atualização da obra de Paolo Nosella, *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil* (Vitória: EDUFES, 2014) afirmam que CEFFAs é um nome genérico, formulado no Brasil em 2001, que busca articular e unir as experiências em Formação em Alternância das Escolas Famílias Agrícolas (EFAS), das Casas Familiares Rurais (CFRs) e das Escolas Comunitárias Rurais (ECRs). Essas experiências educativas, apesar de adotarem a Pedagogia da Alternância, diferem em alguns instrumentos didático-pedagógicos. Para melhor andamento do texto dissertativo, será utilizado as siglas expostas nessa nota de rodapé, quando em referência a essas instituições.

Sendo assim, ao analisarem profundamente a problemática ali enfrentada, perceberam que o ensino não se fazia separado das realidades vivenciadas pelos jovens aprendentes, pelo contrário, estavam “estritamente associadas a um conjunto de ideias e realidades que se perpassavam entre si” (GIMONET, 1999, p. 41).

Nessa lógica, as CFR fundaram-se na proposta de atender as pessoas de lugares com identidades próprias, estabelecidas em seu *habitat* de origem, onde assim se montou uma instituição que objetivou servir “a um grupo de pessoas, pais, comunidade, dentre outros; oportunizando-os a assumirem seus destinos, através da educação” (GIMONET, 1999, p. 43).

A pedagogia praticada pelo movimento CFR baseou-se na alternância e no que esse conceito significa: “alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio-profissional e em situação escolar” (GIMONET, 1999, p. 44). Nesse contexto, a alternância expressa, acima de tudo, “uma outra maneira de aprender, de formar-se, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo” (GIMONET, 1999, p. 45). Portanto, a alternância valoriza os saberes construídos nas práticas sociais, dando ênfase às experiências ligadas ao trabalho, pois utiliza, em seu processo de aprendizagem, situações vividas pelos indivíduos, encontrados e observados em seu meio, em vez da simples aplicação na prática das aulas teóricas, como acontece em escolas tradicionais (ESTEVAM, 2005, p. 26).

Segundo Gimonet (2007), a pedagogia da alternância está embasada sobre quatro pilares, sendo que dois deles são da ordem das finalidades: buscam a formação integral (projeto pessoal) e o desenvolvimento do meio (socioeconômico, humano, político etc); os outros dois são da ordem dos meios, buscando a associação (pais, famílias, profissionais) e a ideia do alternar em espaços diferentes.

Para Gimonet (1999, p. 45), a pedagogia da alternância, nas CFR, “dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo”. A alternância diversifica e multiplica os formadores que atuam com os jovens.

Estes formadores são

[...] os pais, os profissionais responsáveis do estágio, os intervenientes dos meios sócio-profissionais e, evidentemente, os formadores dos CEFFA's (Centros Familiares de Formação por Alternância), que chamamos de monitores. Cada um contribui com seu saber específico, sua experiência, na área de suas competências. Um tema de estudo recebe assim esclarecimentos diferentes e complementares, onde cada um tem seu valor e é reconhecido (GIMONET, 1999, p. 45).

A responsabilidade das famílias, a parceria, é ao mesmo tempo fonte de formação e desenvolvimento do meio. “Existem parceiros insubstituíveis que se inscrevem no tempo e que fazem com que o CEFFA exista” (TANTON, 1999, p. 100). São eles: “pais, monitores, mestres de estágio que assumem a responsabilidade educativa e que garantem o bom funcionamento – a colocação em prática – da pedagogia da alternância” (TANTON, 1999, p. 100). A parceria é saber reconhecer que o outro “é complementar e que o resultado da soma dos atores pode servir ao projeto que foi coletivamente construído” (TANTON, 1999, p. 100).

A família é, para esses jovens, um ponto de referência e um suporte essencial para as soluções dos problemas de inserção na sociedade. Esta “inserção sócio-profissional é o resultado de um longo processo de maturação dos jovens que se desenvolve durante os anos de alternância entre o meio familiar, profissional e escolar” (TANTON, 1999, p. 101).

Para Tanton (1999, p. 111), pode-se contentar em constatar que

os jovens encontram, neste caso, mais facilmente um emprego, um lugar na sociedade profissional, mas devemos sobretudo constatar que a Alternância não faz somente adaptar o jovem ao emprego, mas ela o ajuda a tornar-se um ser ativo e participante. Os jovens em alternância estão em situação real, o que provoca e motiva a formação.

Estar em situação concreta de trabalho corresponde a uma “necessidade sentida por uma maioria de adolescentes que procuram exercitar-se, descobrir-se, afirmar-se” (TANTON, 1999, p. 101). Estes jovens procuram “ser úteis e considerados, sem que por isso queiram reproduzir o que os adultos ditam. A alternância permite aos jovens participar da vida dos adultos através de um trabalho real” (TANTON, 1999, p. 101).

A ação da CFR participa do desenvolvimento do meio, porque

ela é de início voltada para o futuro, preparando jovens cidadãos. Isto porque ela associa o conjunto dos parceiros de todas as gerações sem distinção de origem e nem de classe social para partilhar a responsabilidade da educação e da promoção dos jovens e dos adultos (TANTON, 1999, p. 101).

Para a implementação do dispositivo pedagógico (formação alternada), é preciso saber suas finalidades e princípios; finalidades como “formação integral das pessoas, educação, orientação e inserção socioprofissional, contribuições para o desenvolvimento da região onde está inserido o CEFFA” (GIMONET, 2007, p. 28).

Há uma forte relação entre vida e escola; nas relações entre trabalho e escola, a experiência é considerada como suporte de formação: “ela se impõe para uma formação contínua na descontinuidade das atividades, fazer uma ligação entre os dois espaços-tempos

(escola e meio)” (GIMONET, 2007, p. 29).

Na pedagogia da alternância, encontra-se vários instrumentos pedagógicos, a exemplo dos planos de estudo; estágios; tutorias; coletivos de jovens; visitas às famílias e comunidades; visitas e viagens de estudos; serão de estudos; colaborações externas; cadernos didáticos; fichas de trabalho; atividades de retorno/experiências; projetos dos jovens empreendedores rurais; avaliações semanais; avaliações formativas; e, ainda, o chamado “Caderno de Vida” ou “Caderno da Realidade”. Este permite aos filhos dos agricultores “observações e análises diretas das práticas agrícolas a estabelecerem um elo entre a experiência, da vida familiar, social e do período escolar” (GIMONET, 2007, p. 32).

Cada ciclo de formação (os ciclos são semestrais) contém temas de estudos sobre a vida profissional e sobre a vida familiar. As pesquisas e os estudos propostos devem apresentar aos alternantes utilidade e sentido, para que seja duradouro.

Portanto, três elementos devem ser considerados:

pertinência em relação as atividades (experiência, contexto de vida). Pertinência à evolução do jovem (interesses, capacidades de apreender o meio, abordar uma profissão). Pertinência em relação à cultura do meio, modos de pensar, linguagem, formas de expressão. “Não é o programa em base de noções que determina estas escolhas, mas, sim, a progressão dos adolescentes ou adultos. É nesta base que se constrói o Plano de Formação” (GIMONET, 2007, p. 34-35).

Sendo assim, precisa-se pensar no plano de formação desses jovens, que têm o papel de garantir a implementação organizada da alternância, sua estrutura e seu percurso formativo. “A formação alternada supõe dois programas de formação: o de vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experiências, e o segundo conteúdos formais e acadêmicos” (GIMONET, 2007, p. 70). Evidencia-se, assim, que o plano de formação objetiva-se reunir estas duas lógicas.

É importante dizer que são quatro as finalidades da pedagogia da alternância, sendo elas: “1) orientação; 2) adaptação ao emprego (suprir a inadequação entre formação e emprego); 3) qualificação profissional (construir uma identidade profissional duradoura); 4) formação geral (permitir o mesmo acesso ao prosseguimento dos estudos através do ensino tradicional)” (GIMONET, 2007, p. 119).

Nesse entendimento, tanto para Gimonet (1999) como para Nascimento (2007), um currículo que se utiliza da pedagogia da alternância em sua organização de ensino é alimentado por fontes de diferentes espaços de aprendizagem, possibilitando a formação integral dos estudantes em seus aspectos sociais, intelectuais e culturais.

Assim, configurada como uma possibilidade de valorização dos saberes produzidos pelos povos em interação entre escola-família-comunidade, a pedagogia da alternância é “[...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo” (GIMONET, 1999, p. 44). Desse modo, a alternância significa “uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências colocando assim a experiência antes do conceito” (GIMONET, 1999, p. 44).

Associação e participação das famílias constituem, assim, componentes indissociáveis e fundamentais na expressão das realidades, necessidades e desafios no contexto socioeconômico, cultural e político da escola, e na articulação com as organizações, entidades e movimentos presentes na realidade local, orientados para a construção de projeto não apenas para o futuro dos alunos, mas também para a região (SILVA, 2012, p. 182).

A partir deste trecho de Silva (2012), percebe-se a necessidade de uma relação próxima da escola com a família e assim reciprocamente, fazendo com que ocorra a alternância. É nessa conjuntura correspondente que se criam ambientes propícios de estudos e aprendizagem, nos quais objetiva-se atender determinada parcela da sociedade com características próprias. Silva (2012), citando Gimonet (1998), menciona que uma verdadeira alternância não se resume à abertura de uma escola e muito menos a um ensino descontextualizado dos sujeitos envolvidos, mas, sim, na articulação entre escola, família e comunidade, construindo uma alternância integrativa. É sob este aspecto que se insere o verdadeiro processo pedagógico no que se propõe na formação por alternância.

A alternância é uma “compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos educativos” (BOURGEON, 1979, p. 37). Nesse segmento, ela possibilita aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem uma interação com o contexto escolar, familiar e comunitário, proporcionando saberes diversos que podem contribuir na formação integral dos estudantes.

Sendo assim, torna-se importante dar luz aos tempos educativos da pedagogia da alternância, pois eles têm um papel integrativo e pedagógico dentro do processo formativo nesse tipo de currículo e são também o ponto de interseção para as análises dessa pesquisa. Assim, a pedagogia da alternância apresenta-se como um movimento político-pedagógico de organização do ensino, cuja a proposta curricular se articula com momentos de estudos, ministrados na instituição de ensino – IFC⁶ –, e momentos da realização do trabalho, orientados e desenvolvidos nas comunidades de origem dos estudantes. Alteram-se, portanto,

⁶ Em referência ao Instituto Federal Catarinense (IFC), utilizar-se-á a sigla “IFC” para melhor andamento da leitura.

tempo/espaço de estudo, que dentro dessa proposta de Curso chama-se de tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC)⁷.

Ainda sobre esses aspectos, cabe dizer que o movimento político-pedagógico da alternância (TE e TC) propicia a articulação entre os princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos que se materializam mediante a compreensão dinâmica e complexa da realidade e o trabalho que compreende a formação humana não dissociada das relações de produção e sua influência nos processos formativos e educativos.

Nesse sentido, evidencia-se que a alternância possibilita um processo contínuo de aprendizagem e formação, integrada de espaços e tempos, sobre os diferentes contextos em que estejam inseridos; na qual os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, tais como a produção da vida (em casa, no trabalho, na rua, nos movimentos sociais, na luta, entre outros), reconhecendo estes como espaços educativos tal qual o da escola, propiciando a integração entre o trabalho e a formação escolar.

As atividades vinculadas à alternância são entendidas não como complementares, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho dos estudantes; nas quais os sujeitos e os sistemas constituem-se em um movimento dinâmico de formação e não em uma mera transmissão de conhecimentos.

Nesse contexto, o conceito intitulado “alternância”, ao longo de seus estudos, recebeu concepções diferenciadas dos mais variados autores; classificando-as em vários formatos diferentes, dependendo do tipo de formação que se encontra a serviço, ou qual público que faz uso dessa formação. Girod de l’Ain (1974 apud SILVA, 2012), por exemplo, classifica tal descritor em dois modelos, chamados de alternância externa e alternância interna. A externa consiste na relação escola-empresa, que tem como objetivo desenvolver os saberes escolares com sujeitos que já tenham experiência com o meio profissional. A interna é articulada no meio da formação com a realização de atividades profissionais no período de estudo, não utilizando o trabalho como fator essencial para a formação.

Já Malglaive (1979) estabelece três tipos de alternâncias que são empreendidas: a falsa alternância, que consiste em espaços vazios durante os períodos de alternância (falta de conexão entre a formação acadêmica e as atividades práticas); a alternância aproximativa, que possui instrumentos pedagógicos que associam os tempos formativos limitados à observação e à análise, sem oferecer meios de atuação na realidade; e a alternância real, que busca a formação teórica e prática global, permitindo ao estudante a construção do seu próprio projeto

⁷ Sobre os tempos educativos da pedagogia da alternância, as siglas de tempo escola – TE e tempo comunidade – TC serão utilizadas para melhor fluidez dessas peculiaridades no texto.

pedagógico, que possibilita a atuação crítica sobre a realidade.

Alguns autores como Gimonet (1982), Bachelard (1994) e Bourgeon (1979) retomam as classificações de alternância propostas por Malglaive (1979) e as readaptam com outras denominações, que, segundo Silva (2010, p. 185), “propõem, sucessivamente, tipologias específicas a partir de diferentes critérios: seja de disjunção e divisão entre os dois períodos da alternância ou, ao contrário, de articulação e unidade da formação entre os dois momentos”. Dentre eles, destaca-se Queiroz (2004, p. 41-42), que indica três tipos de alternância nos CEFFAs:

Alternância justapositiva, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles. Alternância associativa, quando ocorre uma associação entre a formação geral e profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e atividade profissional, mas ainda como uma simples adição. Alternância integrativa real ou copulativa, com a compenetração efetiva dos meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos.

Como destacado por Silva (2010), embora cada pesquisador mostre categorias diversas de alternância, as tipologias estabelecidas apresentam semelhanças. Contudo, como bem destacado por Gimonet (2007), o espaço entre a teoria (os nomes e conceitos dados) e a prática da alternância (o ensino que realmente acontece) existe, de fato, nas escolas?

Segundo Gimonet (2007), são encontradas pelo país variadas instituições que anunciam em seus documentos a alternância e na prática não a fazem: há apenas uma alternância de tempos e de espaços e não de ações num processo de construção do conhecimento via ação-reflexão-ação. O que fica perceptível é que a alternância é uma proposta educacional que veio como uma possibilidade de resposta às problemáticas aos sujeitos do campo, como bem ressalta Silva (2012). Ela tornou-se, ao longo do tempo, uma alternativa viável e promissora para a educação dos filhos/filhas dos sujeitos que vivem no e do campo, por possibilitar aos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem uma interação com o contexto escolar, familiar e da comunidade, proporcionando assim a aprendizagem de saberes diversos, o que pode contribuir na formação integral desses atores.

O que cabe dar luz e ressaltar é que o movimento CEFFA foi elemento fundamental para a constituição dessa modalidade de ensino a nível mundial, pois buscou forjar uma identidade que progressivamente expandiu-se pelos cinco continentes. Consolidando-se como uma proposta pedagógica, segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), na qual criaram-se os quatro pilares dos CEFFAs (Formação Integral, Desenvolvimento do Meio, Pedagogia da Alternância e Associação Local), sendo estes os princípios dos Movimentos Internacionais Educativos e de Desenvolvimento dos CEFFAs, que mais tarde tornariam-se “suas

características irrenunciáveis – daquilo que uma instituição educativa deveria ter necessariamente para poder ser considerada CEFFA” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 66). Dessa forma, definiram-se os objetivos institucionais das escolas famílias agrícolas e das casas familiares rurais, em que se buscou pela promoção, pelo desenvolvimento das pessoas e do meio através da formação integral dos sujeitos em formação.

Assim, a pedagogia da alternância dentro do movimento CEFFA está muito além de ser um “vai e vem” de tempos e espaços, pois existe uma sintonia política pautada nos princípios da participação e também da valorização do diálogo dos saberes que fortalecem uma proposta educacional focada na reflexão e ação das vivências dos homens, mulheres, crianças, idosos, jovens, ou seja, de todos que têm e fazem sua vida no e com o campo.

Nesta perspectiva, e dentro dos pilares das CEFFAs, a pedagogia da alternância apresenta-se como um meio para atingir a finalidade de reflexão e ação no e com o contexto do campo. É um movimento alternado potencializado por uma organização pedagógica imbricada num contexto que propõe um processo de aprendizagem pautado em uma relação que diagnostica, problematiza, reflete, dialoga, planeja e age através do coletivo, pois “é o sujeito que aprende através da experiência. Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende. Dialoga-se com a realidade, com os autores, com meus pares, com a diferença” (GADOTTI, 2003, p. 48).

Partindo desses princípios, a pedagogia da alternância vincula-se a um movimento educativo, em que sua passagem, em razão da sua organização pedagógica, articula-se em instrumentos pedagógicos específicos, apresentando-se dentro de um sistema educativo no qual a pedagogia é um dos fatores da formação (GIMONET, 1999). Dessa forma, o tempo na alternância apresenta-se descontínuo na continuidade das sessões (sessão escolar e sessão familiar). Portanto, esse movimento pedagógico não se caracteriza como um esquema binário nem contextos justapostos ou associados: escola e família, teoria e prática. Ao contrário, aponta para as complementaridades na conexão entre todos os elementos, momentos, contatos, linguagens e experiências, possibilitando uma formação com o devir, uma formação criadora.

É nesta formação criadora, potencializada pelas vivências e integralidades do movimento da alternância, que as sessões escolares e sessões familiares dos estudantes assumem o “sentido das aprendizagens em tempos diferentes” (GIMONET, 2007, p. 130). Portanto, é o sujeito alternante que, nas experiências, na complexidade das relações e situações, amplia as possibilidades de aprendizagem em espaços e tempos diversos. Assim, possibilitando uma atuação participativa dos sujeitos do campo frente às lutas travadas no seu entorno, dentro de uma perspectiva autônoma e engajada com os coletivos comunitários.

É por isso que a pedagogia da alternância vai além de uma mera metodologia. Ela carrega em si a dimensão da ação e da reflexão num encontro pedagógico organizado no diálogo problematizador para além do “pensar ingênuo”, em busca de um “pensar crítico” (FREIRE, 1987). Esse encontro pedagógico, no qual, ao mesmo tempo em que o estudante aproxima-se de si próprio e da família/comunidade com um olhar mais observador e com o sentimento de pertença, de descobertas e de valorização, também possibilita o integrar-se ao campo familiar/comunitário para “partilhar saberes e conhecer outros, criando e recriando a espiral evolutiva do processo de conhecer, na qual o próprio movimento da alternância potencializa interrogações, experiências, vivências, transformações: aprendizagens” (VERGUTZ, 2013, p. 76 apud VERGUTZ, 2014, p. 377).

É nesse contexto em que as aproximações da pedagogia da alternância com a educação profissional, técnica e tecnológica encontram-se. Na busca de formar sujeitos que, mesmo na diversidade do seu local de morada, possam ter garantido uma educação que traga, em sua base estrutural, elementos que dialoguem com sua realidade e entendimento de mundo. É a partir deste pensamento que se faz importante salientar que a escola, dentre suas várias funções, tem como filosofia principal o papel de contribuir na formação humana, traçando caminhos na busca das inúmeras aproximações do homem com o saber.

Desse modo, o que torna este estudo importante para a temática é o ato de pensar na pedagogia da alternância vinculada a um curso de ensino médio no qual sua matriz curricular é de tempo integral, no qual os estudantes encontram-se alojados em caráter permanente e a sua formação educativa se dá por tempos educativos, onde alguns momentos das ações pedagógicas se faz fora da instituição escolar e outros dentro do espaço institucional. Além disso, este trabalho se torna responsável por contribuir na compreensão prática de um currículo nesses moldes, pois até então era um movimento pedagógico muito utilizado nas CEFFAs, em escolas itinerantes de assentamentos rurais ou nos espaços educacionais vinculados aos movimentos sociais. Nessa pesquisa, o estudo debruça-se sobre um novo espaço que a pedagogia da alternância trafega: a educação profissional na rede federal de ensino; mas, no caso desta pesquisa, inserida e localizada em uma área de assentamento rural. Sob esses aspectos, faz-se os questionamentos sobre a temática e que dão o papel relevante ao estudo.

2.2 ENSINO MÉDIO: BUSCA, CONTEXTO E CAMINHOS DA REDE FEDERAL DE ENSINO PROFISSIONAL, TÉCNICO E TECNOLÓGICO NO BRASIL

A problemática deste estudo insere-se em um quadro amplo de pesquisas, das quais as discussões que envolvem a temática estão ligadas ao currículo do ensino médio, técnico e profissionalizante que aconteceram no país ao longo da história educacional brasileira, até culminarem na organização dos institutos federais no Brasil. Um modelo institucional compreendido como eficiente e renovador, no qual as discussões se desdobram em torno do debate da dualidade e da diferenciação na organização escolar do ensino médio e do ensino profissionalizante e suas nuances.

Desta forma, para dar corpo ao estudo, torna-se importante buscar a compreensão de questionamentos do tipo: como se deu o ensino formal e a educação institucional no Brasil? Quais foram as primeiras ideias de educação profissional técnica e tecnológica no país? Dentre outras questões a temática se dispõe a refletir? Sendo assim, o recorte se dá na educação do Brasil império: as primeiras atuações; a dicotomia presente e o público alcançado; as legislações que vigoraram sobre a temática ao longo dos tempos; e a estruturação da educação profissional e tecnológica no âmbito federal, dando um enfoque no papel dos institutos federais dentro da formação técnica e profissional para o país e suas contribuições.

Sob este aspecto, cabe inicialmente analisar o ensino médio. Também chamado, nesse momento histórico, de ensino secundário, teve origem no Brasil, onde iniciou fortemente sua atuação com a chegada dos jesuítas entre os séculos XVI ao XVIII no país. Nessa época, o ensino era excludente, sendo restrito apenas às classes dominantes e com forte viés religioso. Com essas características bem presentes, a reprodução no cenário social ficava evidente, isto é, um ensino que servia aos interesses das camadas mais privilegiadas, consolidando, assim, uma divisão social do trabalho, da cultura e das relações sociais (QUEIROZ et al., 2009).

Com a chegada da família real, em 1808, ocorreu uma reestruturação na oferta do ensino voltado à formação das elites dirigentes, no entanto, não houve grandes mudanças em relação ao modelo jesuítico de promover educação. Os professores, indicados pela corte, buscavam o atendimento aos interesses políticos da elite brasileira. Além disso, os docentes reproduziam muitos dos métodos e conteúdo dos currículos jesuíticos (SANTOS, 2010).

Cabe dizer que algumas iniciativas, quanto à formação básica de crianças e jovens pobres, órfãos ou abandonadas, foram criadas nesta época, como, por exemplo, o colégio das fábricas (1809) e os asilos da infância dos desvalidos (1874), na ideia de contemplar a economia vigente. No entanto, naquele momento, formava-se uma dicotomia sobre as formações ditas

para as elites e as outras para as classes trabalhadoras, dicotomia, essa, que mais tarde daria base para as discussões no campo da dualidade e da fragmentação do ensino médio e da educação profissional no país. Debates que dialogam com as raízes sociais, a estrutura secular de classes e a implantação do capitalismo no Brasil (BRASIL, 2007).

Ainda sobre o contexto histórico do ensino médio, os primeiros liceus que formavam os estudantes para o ingresso no ensino superior foram criados a partir do ano de 1834, podendo ser frequentados apenas por estudantes do sexo masculino, ficando, para as meninas, as escolas normais, que formavam para ofício do magistério. Neste mesmo período, criou-se também o colégio Dom Pedro II, que ofertava formação propedêutica⁸ para os ingressos no ensino superior, sem a necessidade de exames vestibulares (SANTOS, 2010). É também desta época a distribuição de responsabilidades sobre os níveis de ensino entre as províncias, ficando a responsabilidade destas o ensino primário (atual ensino fundamental) e o ensino secundário (atual ensino médio); e, para a corte, a responsabilidade do ensino superior. É considerável notabilizar que, ainda nesse momento, não havia um órgão responsável exclusivamente por planejar e administrar a educação brasileira, o que, depois, as inúmeras LDBs desenharam, em seu bojo teórico, elementos que concretizavam a importância de legislar sobre esse tipo de ensino.

Mais tarde, no século XX, mais precisamente em 1909, ampliou-se o acesso à educação profissional e tecnológica para todas as províncias que não tivessem instituições deste modelo. Foram criadas, então, 19 escolas de aprendizes e artífices pelo presidente Nilo Peçanha; essas instituições de ensino, atualmente, fazem parte da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica no país. Com a crise da produção cafeeira, na década de 1930, o governo buscou acelerar o processo de industrialização no Brasil, o que trouxe maior preocupação com a escolarização da população que constituiria a classe trabalhadora (BRASIL, 2007).

Então, após a revolução de 1930, o Decreto nº 19.890 de 1931, seguido pelo Decreto-Lei nº 4 de 1942, criou a lei orgânica do ensino secundário, que, na prática, organizou o ensino em primário e secundário, sendo estes divididos em ginásio e colegial (QUEIROZ et al., 2009). O ingresso no ensino superior continuou sendo exclusivo aos estudantes do ensino propedêutico. Apenas com a criação da primeira lei de diretrizes e bases da educação, LDB nº 4024/61, houve a equivalência entre os cursos técnico, secundário propedêutico e normal

⁸ “Propedêutico” é um termo histórico originado do grego *προπαιδεύω* e significa "ensinar previamente". Trata-se de um curso ou parte de um curso introdutório de disciplinas em artes, ciências, educação etc. É o que provém ensinamento preparatório ou introdutório, os chamados conhecimentos mínimos. Pode ser definido como um conhecimento necessário para o aprendizado, mas sem a proficiência.

(SANTOS, 2010).

A LDB nº 4024/61 buscou, em teoria, acabar com a dualidade entre a formação geral e a formação profissional, porém, ampliou a atuação da iniciativa privada na educação, antes pouco utilizada a estudantes da classe operária. Essas instituições concentravam-se em trabalhar os conteúdos cobrados em vestibulares, enquanto os estudantes de cursos profissionalizantes tinham acesso a uma carga horária de conteúdos gerais bastante reduzida. Sendo assim, na prática, o ensino superior continuava sendo um privilégio da classe dominante (BRASIL, 2007).

Em 1971, durante a ditadura militar, uma nova lei de diretrizes e bases da educação, LDB nº 5692/71, trouxe a unificação do ensino primário e o ginásio, constituindo o que atualmente é conhecido como ensino fundamental. O colegial, por sua vez, originou o ensino médio, que na época era chamado de 2º grau. A lei determinou também a formação profissional compulsória no ensino médio (QUEIROZ et al., 2009). A intenção do governo ditatorial era, simultaneamente, expandir a industrialização e atender as demandas populares por formação profissional.

Essas medidas foram sendo feitas historicamente ao longo dos tempos na intenção de instituir um modelo curricular abrangente, alimentar o mercado e sustentar a economia. Com o fenômeno da industrialização, o abastecimento com mão de obra qualificada, por sua vez, teve como ponto importante diminuir a forte diferença classista que se apresentava visível nas leis e diretrizes que legislavam até o momento e isso evidenciava quais eram os grupos com acesso à escola até então. Com isso, a dualidade educacional entre as classes trabalhadoras e dominantes era estabelecida através dos currículos educacionais que integravam as redes de ensino vigentes no período (BRASIL, 2007).

Já na década de 80, com o desenvolvimento das novas tecnologias para a produção industrial e para o setor de serviços, um novo perfil de profissional foi requerido pelo mercado industrial. As instituições de educação profissionais, bem presentes no mercado, por sua vez, passaram a diversificar seus cursos, tanto em relação às áreas de oferta, quanto à modalidade. A partir da Constituição Federal de 1988, o estado ficou responsável por garantir a oferta do ensino médio gratuito para toda a população. Com base nessa obrigatoriedade, diferentes setores da sociedade começaram a construir uma nova lei de diretrizes e bases da educação, principalmente com informações sobre o ensino médio. As discussões deram origem à LDB nº 9394/96, que garantiu a obrigatoriedade do ensino médio e direcionou seus objetivos.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas

condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, seção IV).

Apesar dos direcionamentos trazidos pela lei, ela não foi clara quanto à organização da educação profissional, permitindo interpretações que levaram ao Decreto nº 2208/97, o qual proibia a integração da educação profissional ao ensino médio. Sendo assim, as instituições deveriam ofertar cursos exclusivamente profissionalizantes ou exclusivamente propedêuticos, acentuando a dualidade já existente.

A composição educacional nesse momento ainda se apresentava sob uma proposição dualista do ensino, em que uma delas tinha como mote central a formação para o ingresso às universidades, enquanto a outra, com lacunas em sua base educativa, formava jovens com dificuldades, tanto para o ingresso ao ensino superior, como para as necessidades que se apresentavam por conseguinte, posto pelo fenômeno da industrialização, ao qual se dava o nome de mundo do trabalho (SANTOS, 2010). No mesmo período, houve reduções nos investimentos da educação profissional, o que gerou um efeito tardio da sua expansão. Duas ações contribuíram diretamente aos efeitos tardios de expansão da educação superior, profissional e tecnológica; foram eles: 1) a implantação, em 1994 (Governo Itamar Franco), de um modelo de distribuição de recursos entre as instituições federais de ensino superior (IFES), que permaneceu em vigor com alterações que definiam parâmetros para a alocação de recursos oriundos do tesouro nacional para outros custeios e capital; e 2) a implantação da gratificação de estímulo à docência (GED), proposta pela Lei nº 9.678/1998, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

O modelo dos recursos que iriam ser distribuídos entre os IFES, com implementação em 1994, considerava os parâmetros de necessidades e desempenhos como orientação para a disponibilidade de verbas para as instituições (ASSOCIAÇÃO DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 1994), como, por exemplo: os números de alunos; a área construída; os valores gastos com outros custeios e capitais etc. No que competia ao campo do desempenho, a exemplo do primeiro, os números de ingressantes, números de diplomados, números de dissertações e teses, avaliações da CAPES, titulação dos docentes, relação aluno/docente, dentre outros, eram levados em consideração para fazer o custeio dos parâmetros de necessidades.

A implantação da gratificação de estímulo à docência (GED), em 1998, pelo governo FHC, como um complemento aos salários dos docentes, provocou mudanças nas atitudes desses profissionais, pelo fato de acabar ganhando força o aulismo e a procura, a todo custo, de eventos que faziam com que os professores acumulassem pontos na corrida pelas gratificações salariais (SILVA-Jr; CATANI; GIGLIONI; 2003, p. 17). No governo Lula, os valores integrais das gratificações de estímulos à docência passaram a ser pagos a todos os professores; o que, em fevereiro de 2009, foi eliminado e substituído por gratificações que consideravam as titulações e os regimes de trabalho e carreira dos profissionais docentes para o repasse dos recursos. Nesse sentido, entre 1994 e 2009, trabalhou-se muito com a ideia de que o desempenho dos professores estava diretamente ligado ao desenvolvimento pedagógico e formativo dos estudantes dentro de sua formação profissional, assim, retirava-se a responsabilidade do estado em investir o dinheiro público na infraestrutura ou no melhoramento de novos espaços de ensino. Esse tipo de entendimento refletiu nas escolhas tomadas sobre a educação profissional no decorrer de seu processo histórico. Mas o papel das políticas públicas, incorporadas com a chegada do ensino profissional nos institutos federais, deu um novo rumo aos processos educacionais do ensino médio e da educação profissional no Brasil.

Em meados dos anos 2000, os institutos federais ganharam força e se manifestaram sobre o olhar e a compreensão da educação profissional tecnológica. A educação integral apresenta-se com força nesse tipo de cenário educativo e se define como uma educação que estimula os seus estudantes a uma condição multidimensional, isto é, aquela que não os observa apenas nas ações cognitivas; mas olha, também, para as ações corpóreas, afetivas, culturais, dentre outras que cada ser humano pode manifestar conforme o estímulo que é construído e trabalhado com cada estudante em específico. Cabe aqui destacar que as primeiras impressões deste novo momento do ensino profissional se deu sobre a égide do bem estar social humano e do desenvolvimento dos meios de produção. Com isso, preconizava-se trabalhar todas as dimensões do desenvolvimento da vida, como o trabalho, a ciência, a cultura, dentre outras grandezas que poderiam contribuir para esse tipo de formação.

Apenas em 2004, com o Decreto nº 5154/04, revogou-se o Decreto nº 2208/97 e o ensino médio integrado (EMI)⁹ voltou a ter espaço de um caminho na direção da politecnicidade. Pois o

⁹ Ensino integrado ou integração curricular são terminologias usadas no Brasil para caracterizar a educação geral ou propedêutica articulada a educação profissional do ensino médio. O termo "integração" traz uma ideia de junção, união ou aglutinação de conteúdos ou disciplinas em um currículo escolar. A definição de educação integrada está presente no inciso I do caput do art. 36-C da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi incluído pela Lei nº 11.741, de 2008.

EMI se põe a oferecer, ao seu público, uma formação ampla, incluindo todas as dimensões da vida humana e compreendendo o trabalho como princípio educativo, possibilitando a inserção dos indivíduos de forma digna ao mundo do trabalho (BRASIL, 2007).

O ministério da educação, nesse contexto, institui então um plano de metas envolvendo a distribuição de recursos para a expansão da oferta do ensino médio integrado, contemplando, assim, a diversidade social, econômica e cultural e as políticas de valorização docente. É nessa conjuntura que a rede federal de educação profissional ganha evidência e inicia seu processo de expansão.

Como parte desta política de expansão, em 2008, através da Lei nº 11892/08, reunindo 31 centros federais de educação tecnológica (CEFETs), 75 unidades descentralizadas de ensino (UNEDS), 39 escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a universidades, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Além dos 38 institutos federais criados pela Lei nº 11892/08, a rede federal de educação profissional científica e tecnológica conta com dois CEFETs, 25 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, o colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (BRASIL, 2007).

Sendo assim, ao pensar nos institutos federais, o governo federal, através do ministério da educação - MEC, criou um sistema educacional inovador, pensado a partir das inúmeras propostas político-pedagógicas que foram sendo feitas ao longo da história do ensino no país. Tendo como premissa um papel social significativo, na busca de formar uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária (BRASIL, 2007), a organização pedagógica da instituição se estabeleceu de forma vertical, com início na educação básica de ensino técnico, médio e fundamental profissionalizante e chegando até as pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, sendo um de seus pontos fortes sua abrangência no ensino em quase todas as modalidades educacionais, reverberando diretamente na atuação docente e nas diferentes dimensões dos saberes, alcançando assim uma diversidade grande de possibilidades estruturais para uma formação qualificada.

A estrutura *multicampi* possibilitou operacionalizar a proposta organizacional, filosófica e acadêmica dessas instituições, visto que, nas estratégias filosóficas, previram-se o compromisso da intervenção, olhando para as regionalidades de cada lugar, sob a intenção de identificar problemas, criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável, feitas e estruturadas *in loco*.

E foi na necessária articulação com outras políticas sociais que se buscou entender os acertos e erros que foram apresentando-se desde a implementação do formato inicial desse tipo de formação, juntamente com as forças sociais de cada lugar, pois os institutos federais têm em seus princípios a construção dos caminhos com vista dos desenvolvimentos local e regional, que ultrapassem os obstáculos que vão além da compreensão da educação profissional e tecnológica como uma mera instrumentalizadora de pessoas, mostrando-se destinada a um mercado específico.

Com isso, em sua proposição, a junção de uma formação acadêmica agregada à preparação para o campo do trabalho, com uma discussão concatenada aos princípios técnicos e tecnológicos, deu luz a elementos essenciais para um currículo que moldura a educação profissional tecnológica, em que se propõe uma formação contextualizada de princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de uma vida mais digna.

Desta forma, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e científico, promovendo trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos institutos federais. As direções atribuídas pedagogicamente a este tipo de formação devem evitar o conhecimento enciclopédico, buscando o pensamento analítico, abrangente e flexível; com ênfase na formação de ofício, sem cair na formação tecnicista, e, também, buscando introduzir a ideia do profissionalizar-se em suas inúmeras dimensões do saber e suas infinitas possibilidades, sempre na busca do reinventar-se no mundo e para o mundo (PACHECO, 2010).

Enfim, todas as prerrogativas que permearam a construção dos institutos federais têm como concepções um espaço inovador, ousado, com um futuro a se desenhar, capaz de ser um centro irradiador das boas práticas. Nessa proposta, alinharam-se os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as escolas agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades, sob a Lei nº 11892/08, transformando-se assim nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com *campi* espalhados por todo o país, fiadores de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência. Na configuração desse modelo de ensino, iniciou-se uma fase que buscou abandonar modelos prontos de currículo educacional, sempre no caminho da inovação, partindo das peculiaridades e características, experiências e necessidades de cada região.

Com sua origem na formação unitária, a rede federal de educação atua hoje em todo o território nacional, com ensino de qualidade, público e gratuito, qualificando profissionais para os mais diversos setores da economia. Realizando e divulgando pesquisas científicas e tecnológicas, desenvolvendo produtos, serviços e atendendo às demandas da comunidade

regional em ações de extensão. Após o período de maior expansão, em 2016, totalizaram-se 644 *campi*, distribuídos em 568 municípios brasileiros, com abrangência em todos os estados da federação (BRASIL, 2007).

O tópico tem o esforço de perpassar pela historicidade do ensino médio e da educação profissional do país, na intenção de observar e refletir sobre a visão dual e fragmentada do ensino, que se expressa pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, a destinação do trabalho manual aos escravos e, depois, aos trabalhadores livres, deixando o trabalho intelectual para as elites. O recorte temporal e histórico ancorou-se no Brasil Colônia e se estendeu até a LDB de 1996. Sobre esses aspectos, cabe deixar registrado que a universalização da educação básica para a população foi um dos direitos que se buscou conquistar ao longo desse percurso; o que, na prática, não se objetivou como o esperado. Nesse sentido, o que prevaleceu e ainda é um dos fatores de superação dessa dualidade do ensino é a educação geral, destinada à preparação dos estudos superiores e à preparação profissional e imediata do mercado de trabalho. Sobre esses aspectos, conclui-se que o curso técnico profissionalizante, em estudo, busca superar essa dualidade presente no ensino profissionalizante do Brasil.

2.3 DEBATES EM TORNO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DA PEDAGOGIA MAKARENKEANA

Considerando a relevância de realizar um mapeamento do que se tem produzido acerca do tema e da literatura na área, realizou-se um levantamento das principais discussões em torno da temática junto ao banco de teses e dissertações da CAPES, bem como nos Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sendo consideradas as pesquisas publicadas no Brasil no período entre 2008 e 2018. Optou-se por esse recorte temporal pelo motivo dos institutos federais terem começado suas atividades neste período. Com isso, todas as políticas de implementações, objetivos e propostas institucionais que agregaram elementos para a discussão do tema se fazem presente durante o tempo mapeado. Assim, pensar a alternância, nesse contexto, justifica-se pela condição dos institutos federais serem *multicampi* e o *campus* escolhido para o estudo encontrar-se em um espaço geográfico onde a educação do campo é o caminho para muitas pessoas poderem ter acesso à educação formal.

No desenvolvimento desta revisão de literatura, realizou-se a busca por pesquisas que contemplassem o descritor “Alternância”, pois, na tentativa de designar o descritor “Pedagogia da Alternância”, foram encontradas na literatura referências a muitas áreas do conhecimento, as quais não contribuíam na discussão sobre educação, aparecendo assim 112.5719 resultados. Nesse sentido, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi preciso a utilização de alguns filtros para chegar mais próximo do descritor inquirido.

Os critérios de exclusão utilizados na pesquisa para estabelecer o recorte se deram da seguinte forma: quanto ao tipo, foram escolhidas teses e dissertações; em relação ao ano, estabeleceram-se os 10 últimos anos de pesquisa sobre o tema – todavia, estabeleceu-se uma possível janela de dois anos antes e dois anos depois, caso fosse encontrado algum trabalho que se fizesse importante para a temática; em relação à grande área do conhecimento, elegeram-se as ciências humanas; na área do conhecimento/avaliação e concentração, optou-se pela educação. Em cima desses critérios pré-estabelecidos, foram encontrados 44 resultados, dentre os quais 16 são teses e 28 dissertações, destacados no Quadro 1 a seguir, contendo, por ordem alfabética, o nome dos seus respectivos pesquisadores, instituição onde se concluiu a pesquisa, ano de produção, tipologia (tese ou dissertação) e o título do respectivo trabalho.

QUADRO 1 – Trabalhos resultados da primeira pesquisa

| Nome do Pesquisador | Instituição onde foi a Pesquisa | Ano de Produção | Categoria de Pesquisa | Título do Trabalho |
|--------------------------------------|---|------------------------|------------------------------|---|
| Adriana Colling | Universidade Federal da Fronteira Sul <i>Campus Chapecó/SC</i> | 2018 | Dissertação | Análise da formação de professores indígenas em uma escola Kaingang |
| Albertina Gioconda de Moraes Marques | Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos | 2017 | Dissertação | A recondução de diretores na gestão democrática do Rio Grande do Sul: (Des) caminhos na construção da agenda pública |
| Alberto Luiz Pereira da Costa | Universidade Estadual Paulista | 2018 | Tese | Uma Investigação sobre a licenciatura da educação do campo habilitação em matemática tratada com base na educação popular |

| | | | | |
|---------------------------------|---|------|-------------|---|
| Aline Mesquita Corrêa | Universidade de Santa Cruz do Sul - Unisc | 2016 | Dissertação | Escola da família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e possibilidades emancipatórias |
| Anália Bescia Martins de Barros | Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Ufrgs | 2016 | Tese | Quando o problema é de classe: Trabalho e educação em um curso de ensino médio profissional: Relações e tensões entre formação política e a formação técnica no IEJC (ITERRA/MST) |
| Andreia Aparecida Detogni | Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste | 2017 | Dissertação | Pedagogia da Alternância e formação do jovem na casa familiar rural de coronel vivida – PR: Avanços, limites e desafios |
| Andrêssa Paula Fadini de Sousa | Universidade Federal de viçosa | 2014 | Dissertação | Práticas pedagógicas em Alternância: contribuição ao estudo do trabalho docente na escola família agrícola de são João de garrafão, Espírito Santo |
| Anilce Angela Arboit | Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões | 2017 | Dissertação | Ensino Médio e suas definições: A formação de professores e as especificidades desta etapa significativa da educação básica |
| Antônio Pedro Barbosa Cardoso | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | 2017 | Tese | Políticas de Avaliação Institucional da educação superior: Criação e implementação do sistema de avaliação do ensino superior de cabo verde. |
| Cláudia Lúcia Alves | Universidade Federal do Piauí | 2014 | Dissertação | A etnomatemática aplicada à pedagogia da alternância nas escolas famílias agrícolas do Piauí |

| | | | | |
|-----------------------------------|--|------|-------------|---|
| Deodete Maria das Neves Schmitt | Universidade Metodista de Piracicaba | 2017 | Tese | Escola Família Agrícola Zé de Deus e a formação de Trabalhadores do Campo em Colinas do Tocantins |
| Diego Gonzaga Duarte da Silva | Universidade Federal de viçosa | 2018 | Dissertação | A licenciatura em educação do campo da UFV & a formação dos monitores de escolas famílias agrícolas |
| Edivalda Nascimento da Silva | Universidade Federal do Oeste do Pará | 2017 | Dissertação | Formação de educadores para as escolas do campo em santarém – Pará |
| Fernanda Afonso Bernardes | Universidade Federal de Uberlândia | 2016 | Dissertação | Modos de formar professores de EJA 1990 - 2006 |
| Franciele Eleide Kuhn | Universidade comunitária da região de Chapecó/SC | 2014 | Dissertação | A pedagogia da alternância como proposta de contenção do êxodo rural |
| Glez Rodrigues Freitas Bentes | Universidade do Oeste do Pará | 2016 | Dissertação | Movimento Social e Política de educação do campo: A prática de casa familiar rural de Santarém - Pará |
| Hanny Angeles Gomide | Universidade de Uberlândia | 2017 | Tese | Modelos Mentais de estudantes dos ensinos Fundamental e médio sobre o dia e a noite a partir de um referencial na superfície da terra e fora dela |
| Hellen do Socorro de Araújo Silva | Universidade Federal do Pará | 2017 | Tese | Política de formação de educadores do campo e a construção do contra – hegemonia via epistemologia da práxis: Análise da experiência da Ledoc – UFPA - Cametá |

| | | | | |
|------------------------------------|--|------|-------------|---|
| Iraldirene Ricardo de Oliveira | Universidade Federal do Espírito Santo | 2016 | Tese | Pedagogia da alternância no proeja: Curso e prática em campi de Instituto Federais de educação ciência e tecnologia |
| Joana Carmen do Nascimento Machado | Universidade Federal do Pará | 2014 | Dissertação | “Nem parece que tem Quilombola aqui”: (In)visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR do território Quilombola de Jambuaçu Pe. Sérgio Tonetto |
| José Cláudio Diniz Couto | Universidade Metodista de São Paulo | 2017 | Tese | Descontinuidade das políticas Públicas em Educação: Ações Políticas e Alternância de Poder |
| Josiane das Graças Carvalho | Universidade Federal de Viçosa | 2017 | Dissertação | A Formação por alternância na licenciatura em educação do campo da UFV: Experiências e representações sociais dos educandos |
| Lenir Antonio Hannecker | Universidade do Vale do Rio dos Sinos | 2014 | Tese | Compreensão de currículo na educação Profissional |
| Lillian Maria Frederico de Souza | Universidade Federal de Viçosa | 2016 | Dissertação | Oficina - escola jardim da natureza: Trabalho artesanal e educação do campo na vila céu do Mapiá – floresta nacional do purus – AM |
| Luana Bonavigo | Universidade de Passo Fundo - UPF | 2017 | Dissertação | Narrativas de estudantes no contexto da pedagogia da alternância: Estratégias formativas e processos metacognitivos |

| | | | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|------|-------------|--|
| Luiz Henrique Vieira | Universidade Federal de Viçosa | 2018 | Dissertação | Expressões e multicomplexidades nos debates transversais sobre os alimentos: As experiências educativas da EFA PURIS |
| Luiz Rafael dos Santos Andrade | Universidade Tiradentes | 2018 | Dissertação | Alfabetização informacional na aprendizagem técnica profissionalizante: Uma pesquisa do tipo ação/intervenção |
| Maria Lemos Costa | Universidade Federal do Piauí | 2017 | Tese | Professores da educação do campo: Dos percursos formativos ao saber da cultura camponesa na prática pedagógica |
| Natamias Lopes de Lima | Universidade Federal do Pará | 2017 | Tese | Questões epistêmicas – historiográficas sobre a educação do campo no Brasil |
| Nazaré Serrat Diniz de Souza | Universidade Federal do Pará | 2015 | Tese | Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com educação profissional: Análise da experiência da casa escola da pesca |
| Nelbi Alves da Cruz | Universidade Federal de Mato Grosso | 2014 | Tese | A práxis da escola família agrícola: Continuidade e permanências na vida de egressos camponeses |
| Oséias Soares Ferreira | Universidade Estadual de Campinas | 2018 | Dissertação | Educação e reforma agrária: O caso dos assentados (as) agroextrativistas do sul do estado do Amapá |

| | | | | |
|----------------------------------|--|------|-------------|---|
| Patrícia Dias | Universidade Federal de Mato Grosso | 2017 | Dissertação | Educação intercultural e colonialidade: uma análise do currículo da aldeia – escola Zarup Wej da terra indígena Zoró |
| Priscilla de Paula Rodrigues | Universidade de São Paulo | 2016 | Dissertação | Instituto Unibanco e o projeto jovem de futuro: Uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o ensino médio |
| Raimundo Sátiro dos Santos Ramos | Universidade Estadual de Campinas | 2016 | Tese | A implementação da educação profissional no IFPA - campus Santarém: Implicações na formação do técnico em agropecuária. |
| Sérgio Luiz Teixeira | Universidade de Brasília – UNB | 2018 | Dissertação | Licenciatura de educação do campo - Ressignificação a relação entre pós-graduação e a graduação na práxis da docência |
| Sidneia Santos de Sousa | Universidade do Estado do Pará | 2018 | Dissertação | Casa Familiar Rural: Um estudo da pedagogia da alternância na perspectiva da educação popular |
| Silvanete Pereira dos Santos | Universidade Federal de Roraima | 2018 | Tese | A licenciatura em educação do campo no estado de Roraima: Contribuições para escola do campo |
| Sthefani Loti Paiva Lima | Universidade Federal de Viçosa | 2017 | Dissertação | A alternância na licenciatura em educação do campo: Representações sociais dos docentes da UFV |
| Tatiana Borel | Universidade Federal do Espírito Santo | 2017 | Tese | A configuração da docência no ginásio do espírito Santo (1906 – 1951) |

| | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|------|-------------|---|
| Thiago Ferreira dos Santos | Universidade Federal do Tocantins | 2017 | Dissertação | Desvelando cercas: O cenário da Educação Básica do e no campo no Estado dos Tocantins |
| Valdirene Manduca de Moraes | Universidade Tuiuti do Paraná | 2018 | Tese | A produção da licenciatura em educação do campo no Brasil: As múltiplas determinações na disputa por projetos societários |

Fonte: Catálogo de teses e Dissertações da CAPES, 2020.

Ao analisar os títulos e resumos dos trabalhos acima, constatou-se que a maioria das pesquisas não tratavam a pedagogia da alternância sob o debate do currículo ou inexistia um embate sustentado nas discussões do ensino profissional, técnico e tecnológico. Com isso, pôde ser observado, nos estudos analisados, uma concentração grande de questões como a formação de professores, estudos de casos de regiões ligadas à educação do campo ou em pesquisas ligadas às atividades de ensino de disciplinas específicas, como ciências, matemática e etc.

Assim, ao analisar as dissertações e teses da plataforma, verificou-se que, dentro do total de 44 resultados, cinco trabalhos traziam, em seu corpo de texto, discussões sobre o currículo, tempos educativos e emancipação humana. Desta forma, evidenciou-se que estes cinco trabalhos tinham uma discussão análoga à presente pesquisa, como pode ser observado no Quadro 2.

QUADRO 2 – Trabalhos com discussão análoga à presente pesquisa

| TÍTULO | AUTOR | PROGRAMA PÓS GRAD DE: | ANO | CATEGORIA |
|---|--------------------------------|---|------------|------------------|
| Escola família agrícola de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e possibilidades emancipatórias | Aline Mesquita Corrêa | Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC | 2016 | Dissertação |
| Pedagogia da Alternância e formação do jovem na casa familiar rural de Coronel Vivida – PR: Avanços, limites e desafios | Andreia Aparecida Detogni | Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE | 2017 | Dissertação |
| Escola família agrícola Zé de Deus e a formação de trabalhadores do campo em colinas do Tocantins. | Deodete Maria das Neves Schmit | Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) | 2017 | Tese |

| | | | | |
|--|-----------------------------|---|------|-------------|
| A formação por Alternância na licenciatura em Educação do Campo da UFV: Experiências e representações sociais dos educandos. | Josiane das Graças Carvalho | Educação da Universidade Federal de Viçosa | 2017 | Dissertação |
| Narrativas de estudantes no contexto da Pedagogia da Alternância: Estratégias formativas e processos metacognitivos. | Luana Bonavigo | Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF | 2017 | Dissertação |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2020.

A partir da revisão literária com o descritor “Alternância” e com utilização de alguns critérios de exclusão discriminados logo acima, definiu-se um número de cinco trabalhos em que, em algum momento, discutiram questões voltadas ao currículo ou aos tempos educativos que se apresentam na pedagogia da alternância, na emancipação humana dos sujeitos, ou, entre outros aspectos, ligados ao tema de pesquisa.

Nesse sentido, ampliaram-se os olhares sobre estes estudos e se procurou fazer uma análise mais precisa, a fim de averiguar os caminhos percorridos e os resultados encontrados, os quais, em algum momento, podem ajudar a pensar o percurso de pesquisa.

Primeiramente, destacamos a dissertação de mestrado intitulada *Narrativas de Estudantes no Contexto da Pedagogia da Alternância: Estratégias Formativas e Processos Metacognitivos*, de autoria de Luana Bonavigo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Seu estudo teve como objetivo compreender como os espaços e tempos promovidos por uma estrutura organizacional e metodológica alternante e pensados em uma Educação do Campo potencializam processos que levam os educandos a conhecer, refletir e autorregular o seu processo formativo.

A investigação surge, segundo Bonavigo (2017, p. 4), de questionamentos como

“[...] que elementos/situações os educandos mobilizam diante de uma estrutura organizacional e metodológica alternante, que lhes demanda o papel de sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo? Mediante quais condições as estratégias que a escola dispõe na sua organização metodológica alternante, tais como o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo Reflexão Escrita, potencializam conhecimentos/pensamentos metacognitivos nos educandos, em seu processo formativo?”

O estudo caracterizou-se como um estudo de caso de tipo etnográfico, utilizando de três procedimentos de investigação: a observação participante, a análise documental e o grupo focal. Esses delineamentos ampararam-se em bases teórico-conceituais sobre cultura e aprendizagem (POZO, 2002 apud BONAVIGO, 2017), narrativa, cultura e externalização (BRUNER, 2001 apud BONAVIGO, 2017) e, ainda, metacognição (FLAVELL, 1979 apud BONAVIGO, 2017).

A autora traz, em seu estudo, um subtópico que dialoga com a temática proposta por esta pesquisa, o qual ela chama de “Alternância e prática educativa”, e estabelece uma reflexão, intitulada por ela de “prática alternante” do ensino, que acontece nas Casa Familiar Rural – CFR de Francisco Beltrão/PR. A discussão principal que prevalece no tópico é sobre os principais aspectos educativos da prática alternante, como o trabalho como elemento central na formação, a troca de saberes realizada na interação entre alunos, comunidade, técnicos, monitores e família. Assim, observou-se que a relação do conceito de trabalho ligado ao currículo em alternância é muito forte, pois entender o processo de ensino e aprendizagem é estabelecido em um diálogo interativo entre teoria e prática.

Desta maneira, buscando responder às questões iniciais do estudo, a autora fez uma pesquisa documental, em que foram utilizados, analisados e interpretados documentos produzidos na escola, os chamados cadernos de reflexão. Para a coleta desses dados, a autora solicitou que, no final de cada um dos tempos escolas (TE - TE1 e TE2), os sujeitos que participavam da pesquisa deixassem seus cadernos de reflexão na secretaria do Instituto Educar para serem retirados pela pesquisadora. No caderno de reflexão estavam os registros dos educandos realizados durante o tempo reflexão escrita, momento no qual os jovens refletiam sobre os acontecimentos do dia e externalizavam seus pensamentos de forma escrita.

Bonavigo (2017) também fez uso da observação participante, que ocorreu no primeiro tempo escola (junho de 2016), em três momentos de uma mesma tarde, utilizando-se de gravações em áudio, vídeo e descrições em notas de campo. A análise ocorreu em forma de seminário de crítica e autocrítica, considerado pelo Instituto Educar como uma situação de aprendizagem que contribui para a reflexão do educando sobre seu protagonismo. Segundo a autora, é um momento em que cada educando vai externalizar oralmente críticas coletivas, situações dos colegas a serem repensadas e, ainda, críticas pessoais.

Para finalizar, em suas análises metodológicas, ela trabalhou com grupo focal, que aconteceu durante o TE2. O objetivo foi compreender algumas ideias partilhadas pelos educandos no dia a dia e identificar os sentimentos, atitudes, reações, contradições e esclarecimentos sobre suas vivências em um contexto organizacional e metodológico alternante.

Em relação aos resultados, a autora apresentou os seguintes achados: concluiu-se que a educação do campo se efetiva mediante as lutas sociais e que busca e luta pelos direitos da educação do campo, que se consolida como uma educação que prioriza a diversidade humana em suas dimensões históricas, políticas e sociais. Aprofundando nessa reflexão, a pedagogia da alternância estrutura-se a partir das necessidades do povo do campo, no intuito de garantir suas

atividades pastoris e agrícolas; consonantes com a atividade escolar.

A segunda pesquisa em análise foi o trabalho intitulado *A formação por alternância na licenciatura em educação do campo da UFV: Experiências e representações sociais dos educandos*, de autoria da pesquisadora Josiane das Graças Carvalho, que defendeu sua dissertação no ano 2017; a discussão principal ancorou-se nas análises dos avanços, limites e potencialidades da formação em alternância implementada no curso de Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Carvalho (2017) objetivou seu trabalho dizendo que o formato em alternância e a heterogeneidade de seus estudantes foi um dos elementos que a estigou ao processo de pesquisa. Fundamentou, também, que buscou entender o perfil dos estudantes, suas representações sociais e as experiências dos movimentos sociais/sindicais nas escolas do campo. Outro ponto que mereceu destaque foi sobre o papel do projeto político pedagógico das graduações da universidade, que era proposto em alternância.

Na metodologia, Carvalho (2017) utilizou o método qualitativo, através de uma combinação de diferentes procedimentos técnicos de coletas de dados, da análise documental; a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas. O tratamento dos dados se deu pelo método de Bardin (1977 apud CARVALHO, 2017).

No final do estudo, observou-se que a formação em alternância proposta nessa instituição buscou compreender a interação dos tempos e espaços educativos; tanto na universidade, quanto na comunidade, onde se destaca a permanência dos estudantes no campo, na metodologia de ensino adotada e, também, na permanência dos sujeitos no local onde nasceram, moram e vivem até hoje; pois, segundo a pesquisadora, possibilitou também verificar as experiências de vida dos educandos, construídas nos tempos comunidades, fazendo um diálogo constante com os processos formativos desenvolvidos no curso, durante o tempo escola.

Seguindo a sequência dos estudos destacados, debruçou-se sobre a tese de doutoramento da pesquisadora Deodete Maria das Neves Schmit, com o título *Escola família agrícola Zé de Deus e a formação de trabalhadores do campo em colinas do Tocantins*, defendida no ano de 2017 na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), na qual ela fala sobre a escola familiar agrícola (EFA) Zé de Deus e a formação de trabalhadores do campo em Colinas do Tocantins.

Os pontos importantes da discussão embasam-se na historicidade da escola família agrícola (EFA) e na importância da luta dos movimentos sociais, nos debates sobre uma educação que se volta para os sujeitos que vivem no e do campo. A pedagogia da alternância na pesquisa é a metodologia adotada para o desenvolvimento das atividades pedagógicas na escola, ou seja, foi partindo dela que se pensou os diferentes espaços pedagógicos dentro do

processo educacional. A exemplo dos espaços: família, comunitário e escola; e nos diferentes tempos: sessão escolar, sessão família, comunidade e trabalho. Assim, o objetivo geral se ancorou na análise da prática pedagógica da escola, feitas sobre os princípios da alternância, buscando perceber em que medida os instrumentos pedagógicos dessa modalidade de ensino, contribuíam na formação daqueles sujeitos em questão.

Os procedimentos de pesquisa se deram no campo bibliográfico, documental e de campo; por meio de depoimentos dos alunos, professores, gestores e monitores que atuavam na escola. O que foi constatado na pesquisa é que as condições de funcionamento da escola a limitaram a ter suas atividades pedagógicas a contento, impossibilitando, de forma circunstancial, o bom andamento da proposta pedagógica em alternância.

Outro estudo que contribuiu para as análises dos trabalhos foi a dissertação de mestrado da pesquisadora Aline Mesquita Corrêa, intitulada *Escola família agrícola de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e possibilidades emancipatórias*, defendida na universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), no ano 2016. O ponto central do trabalho se construiu em entender as possibilidades emancipatórias do homem e da mulher do campo, tramadas nas *práxis* do-discentes que realizavam através da pedagogia da alternância na escola família agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC).

Para tanto, Corrêa (2016) preocupou-se em identificar e compreender como essas *práxis* da docências-discências compartilhadas articulavam-se às possibilidades de emancipação humana, considerando, também, os limites do processo educativo na relação entre escola-família/comunidade.

O trabalho foi de cunho qualitativo e a autora fez uma triangulação de dados; assim, utilizou-se de observações participantes, como entrevistas semiestruturadas com oito do-discentes e análise de conteúdo. Seus referenciais teóricos, debruçaram-se em Freire (1995), Caldart (2010), Nosella (2014), Triviños (1987) e Streck e Adams (2014), dentre outros (CORRÊA, 2016).

Sua hipótese de pesquisa foi na direção de que as *práxis* do-discentes constituem-se, e vão sendo constituídas, em situações concretas, nas quais os sujeitos inscrevem suas experiências, ou seja, são identificadas no compromisso e na partilha dos saberes populares e conhecimentos científicos que, ao se confrontarem, “criam” um saber modificado que as possibilitam encontrarem a vocação para ser mais e para a *práxis* transformadora. Na pesquisa, Corrêa (2016) traz que “as possibilidades emancipatórias”, como ela trata, aos povos do campo, são compreendidas na relação dialética da do-discência e na sua afirmação como fazedores de história, protagonistas de seus devires. Nesta lógica, estes sujeitos despertam uma forma

diferente de ver o mundo, vinculando esse novo olhar a aspectos ligados à educação, à terra e ao trabalho.

Partindo para o último trabalho analisado nesse quadro, avaliou-se a dissertação da pesquisadora Andreia Aparecida Detogni, intitulada *Pedagogia da Alternância e formação do jovem na casa familiar rural de Coronel Vivida – PR: Avanços, limites e desafios*, defendida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no ano de 2017. A cerne do debate no estudo da pesquisadora se deu na formação dos jovens na casa familiar rural de Coronel Vivida – PR, buscando compreender os limites e desafios da inserção do jovem alternante em sua propriedade rural e como a família recebe e auxilia o estudante nessa prática.

O estudo teve uma abordagem quali-quantitativa, fundamentada no materialismo histórico dialético, em que a pesquisadora se utilizou da investigação bibliográfica e documental, tendo como fonte de consultas teóricos como Gramsci (2000), Caldart (2003), Saviani (2007; 2012), Molina (2006; 2015), Passador (2006), Estevam (2012), Ribeiro (2013) e Detogni (2017).

A resultante dessa pesquisa mostrou que a pedagogia da alternância trouxe avanços para a formação dos jovens estudantes da casa familiar, como o ganho de um número reduzido de alunos por turma; o período integral de estudos; a segurança dos jovens alternantes; e o atendimento personalizado desenvolvido pelos monitores e professores. Já no campo dos limitantes, ficou notória a pouca ou a quase inexistente prática nas propriedades rurais dos estudantes, em função da pouca estrutura física do espaço institucional escolar, com muitas adequações dentro das vertentes teóricas condizentes com a pedagogia da alternância, que não tomam como base o trabalho como princípio educativo, ocasionando, assim, uma prática que se esforça para se adaptar à conjuntura social vigente.

Enfim, percebe-se, nos relatos e nas apresentações sucintas dos estudos analisados, que as semelhanças e aferições sobre o tema de cada pesquisa são muito semelhantes entre si, com discussões e temáticas que ganham uma mesma direção investigativa. Pensando assim, faz-se pertinente dizer que a pedagogia da alternância é um ponto confluyente dentro de todas as pesquisas analisadas.

Assim, conclui-se que as pesquisas reafirmam que os temas em torno da pedagogia da alternância convergem na busca de identificar os processos pedagógicos que são mais eficazes nas diferentes situações que possam acontecer sobre um currículo em alternância. Nesse sentido, as similitudes nas pesquisas aqui analisadas foram passo reflexivo para o pesquisador buscar compreender reflexões do tipo: os tempos educativos da pedagogia da alternância desenvolvidas para esse curso estão assertivos no processo de aprendizagem dos estudantes? As dimensões formativas promovidas dentro do currículo do curso estão bem dimensionadas

para que aconteçam em tempo comunidade e em tempo escola? Dentre outras interrogações que podem ir sendo desveladas e respondidas no desdobramento da pesquisa, pois os estudos aqui relatados trazem, em sua base, características essenciais da pedagogia da alternância e de suas peculiaridades que foram desenvolvidas para cumprir as análises de cada uma das pesquisas; e, em cima dessas experiências, evidenciam-se os caminhos que podem estar aparecendo nesse estudo ou tendo alguma similaridade.

Seguindo a revisão bibliográfica, é importante lembrar que se buscou alcançar as pesquisas que trabalhassem as concepções pedagógicas presentes no projeto do curso, relacionadas aos conceitos que perpassam a pedagogia da alternância e que, por ventura, pudessem aparecer na pedagogia do pedagogo soviético Anton Semiónovitch Makarenko. Apesar da última não ser mote principal deste estudo, as discussões e os debates que circundam a pedagogia Makarenkeana serviram como referencial epistemológico e metodológico a esta pesquisa, pois se baseiam em conceitos que motivam e desembaraçam os debates em análise no estudo, como a exemplo das relações que envolvem o conceito do trabalho como princípio educativo; a emancipação humana através da educação; a socialização do homem pelo trabalho coletivo; a educação com foco na disciplina; dentre outros que possam aparecer nas categorias extraídas na pedagogia de Makarenko.

Para essa verificação de trabalhos, utilizou-se como descritor “Makarenko”, pois o teórico eleito pelo pesquisador tem sua pedagogia muito bem planejada e desenvolvida, sob uma metodologia que trabalha com a ação antes da teoria, pensada ao sujeito que é processo ativo de suas escolhas, isto é, atuante e criterioso no desenvolvimento pedagógico e no ensino de sua formação. Sendo assim, ao buscar uma prática pedagógica pensada a forjar uma identidade aos jovens estudantes em sua formação, eleger Makarenko tem relevância para entender qual a pedagogia da alternância que se molda nesse curso em pesquisa. Sob esse contexto é que, em procura na plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram apontados cinco trabalhos análogos à temática apresentada no estudo, como pode ser conferido no Quadro 3, logo a seguir.

QUADRO 3 – Trabalhos análogos à Pedagogia Makarenkeana

| TÍTULO | AUTOR | PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM | ANO | CATEGORIA |
|---|---------------------------------|--|------------|------------------|
| Oficinas de Comunicação nos Centros da Juventude de Santos: Uma Experiência À Luz de Anton Makarenko | Andressa Carreira Luzirão Mouta | Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo | 2014 | Dissertação |
| O Escolanovismo e a Pedagogia Socialista na União Soviética no Início Do Século XX e as Concepções de Educação Integral e Integrada | Cezar Ricardo de Freitas | Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste | 2009 | Dissertação |
| Jogos nas aulas de Matemática: Brincadeira ou Aprendizagem? O que pensam os Professores? | Karin Ritter Jelinek | Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | 2005 | Dissertação |
| Trabalho e Educação: Os coletivos pedagógicos de Makarenko | Reinaldo Luiz Xavier Tillmann | Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL | 2009 | Dissertação |
| Educação do Campo: Demandas dos Trabalhadores | Vania Cristina Pauluk de Jesus | Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa | 2006 | Dissertação |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2020.

A partir dos trabalhos destacados, percebeu-se que as discussões em torno da vida e obra do pedagogo soviético Anton Semiónovitch Makarenko continham muitos conteúdos que vinham a contribuir nos debates que circundam a pesquisa e contribuem para responder as interrogações do pesquisador em relação ao recorte que deu sentido a esta pesquisa. Com isso, suas vivências e ações pedagógicas serviram de ponto de partida para aprofundar os conceitos que estão nos documentos a serem analisados e compilados às categorias que são cenário analítico da pesquisa.

Sob essa perspectiva, abrindo a análise dos trabalhos, primeiramente foi examinada a dissertação de mestrado da pesquisadora Vania Cristina Pauluk de Jesus, defendida no ano de 2006, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), intitulada *Educação do Campo: Demandas dos Trabalhadores*. A pesquisa trouxe como objetivo central as discussões que

permeavam as especificidades que a escola do campo tem neste mundo neoliberal. Jesus (2006) identificou, também, as demandas educacionais dos sujeitos do campo, principalmente aquelas ligadas aos movimentos sociais, a exemplo do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST).

As análises foram feitas nos documentos que deram diretrizes operacionais para as escolas do campo; nestas, foram entrevistadas duas comunidades locais, no intuito de identificar as demandas educacionais que se apresentavam nesses espaços. As comunidades que aparecem na dissertação localizam-se em setores distintos: uma na zona rural de Ponta Grossa – PR e a outra em um assentamento de reforma agrária de Teixeira Soares – PR.

A pretensão da autora foi trazer para a discussão a leitura das demandas educacionais dos sujeitos do campo, vistas pelos seus próprios olhos. Ela traduz uma expectativa em relação à escola, abrangendo três pontos centrais: 1) a aquisição de habilidades como leitura, escrita e cálculo e, ainda, a transmissão de conhecimentos; 2) a formação moral; e 3) a preparação para o trabalho no campo. Essas discussões apontaram, na pesquisa, valores e ideologias presentes em nossa sociedade que, segundo Jesus (2006), desqualificam a educação feita no e para o campo. Para essa realidade, tornaram-se imprescindíveis investimentos financeiros e humanos nas escolas situadas no campo.

Sendo assim, a autora aponta que os movimentos sociais podem contribuir para melhoria das escolas de várias maneiras: participando, sugerindo, oportunizando, utilizando de seus materiais pedagógicos e, sobretudo, organizando-se junto à sua comunidade para reivindicar que o estado cumpra seu papel de mantenedor da escola.

Jesus (2006) aponta, também, que os movimentos sociais adotaram como referenciais prioritários os teóricos: Freire, Makarenko e Piaget, entretanto, não se elegeu a pedagogia de nenhum deles para ser a pedagogia estruturante ou principal, e, sim, colocou-se todas em movimento, cruzando informações pertinentes e semelhantes, no objetivo de dar subsídio e clareza em escolher a pedagogia mais adequada para determinada situação. Para tanto, fez-se necessária a compreensão da essência da educação do campo, da pedagogia da alternância e suas nuances, na busca de garantir o processo de ensino/aprendizagem dos sujeitos que se utilizam desse formato educacional.

A segunda pesquisa abordada foi a dissertação do pesquisador Reinaldo Luiz Xavier Tillmann, defendida no ano de 2009, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), intitulada *Trabalho e Educação: Os coletivos pedagógicos de Makarenko*, na qual o autor trouxe como tese a subordinação que atravessou o trabalho capitalista, utilizando-se para esta afirmação os ensinamentos de Émile Durkheim ao analisar o processo de divisão social do trabalho.

Tillmann (2009) apresentou como contestação o que ele chamou de “emaranhado durkheimiano”, a denúncia marxista da possibilidade de emancipação a partir de um princípio educativo presente no próprio mundo do trabalho e que se estrutura justamente a partir do entendimento do que Marx define como “[...] emancipação de toda a humanidade por uma nova consciência do processo de divisão social do trabalho” (TILLMANN, 2009, p. 5). Makarenko aparece em sua dissertação, dando suporte ao pesquisador, nas discussões voltadas aos coletivos pedagógicos relatados e vivenciados por Makarenko, contribuindo, assim, para as reflexões teóricas apresentadas ao estudo, mesmo sabendo que Makarenko não se reportava à emancipação marxista e muito menos a uma relação entre universidade e o mundo do trabalho (TILLMANN, 2009).

Seguindo as variações conceituais da temática, outra pesquisa que merece destaque é a dissertação defendida no ano de 2005, pela pesquisadora Karin Ritter Jelinek, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); com o título *Jogos nas aulas de Matemática: Brincadeira ou Aprendizagem? O que pensam os Professores?*. Segundo a pesquisadora, as escolas contemporâneas passam por processos de transformações, sempre na busca de um ensino mais significativo e atraente para o aluno. Sendo assim, os professores ficam no dilema de buscar diferentes ferramentas e estratégias de ensino e aprendizagem para alçarem o aluno, a exemplo dos jogos. É nesse contexto que surge o ponto de interrogação do estudo: de que forma os jogos podem ser utilizados nas aulas de matemática e qual o paradigma dos professores em relação a eles?

O estudo tem caráter qualitativo e a análise foi bibliográfica; com isso, Jelinek (2005) utilizou de autores clássicos, como Huizinga (1996), Brogère (1998), Jacquin (1960) e Makarenko (1981); e também recorreu a autores que se destacavam nas discussões contemporâneas, como Rizzo (1996), Lara (2003), Dohme (2003) e Motta (2002). Assim, a pesquisadora utilizou-se de Makarenko para ajudá-la a pensar os processos pedagógicos coletivos que foram debatidos na dissertação, através dos jogos dos quais os professores poderiam utilizar em sala de aula no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes.

A dissertação do pesquisador Cezar Ricardo de Freitas, de 2009, também merece destaque. Defendida pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e intitulada *O Escolanovismo e a Pedagogia Socialista na União Soviética no Início do Século XX e as Concepções de Educação Integral e Integrada*, a dissertação perpassou pelo debate da educação integral e integrada, alicerçada nos teóricos da União Soviética, especificamente Ulianov, Lênin, Nadejda Konstantinovna Krupskaja, Pistrak e Makarenko, a partir da revolução do Outubro de 1917 até a década de 1930; e em Dewey, expoente máximo da chamada pedagogia

da escola nova.

Freitas (2009) tratou de apreender em que medida os autores soviéticos “dialogaram” com as proposições escolanovistas, cotejada pelas concepções de Dewey; a partir da problematização do processo de desenvolvimento e da consolidação do capitalismo, sustentado pelo liberalismo e seus princípios fundamentais, com ênfase para a segunda fase do liberalismo, na qual Dewey ancora sua teoria. As contribuições de Makarenko ao pesquisador deram-se a partir da página 160 de sua dissertação, pois foi nesse momento que se apresentou uma justificativa para as experiências e o entendimento da teoria de Dewey sobre a educação integral e integrada e como ele foi estabelecendo conexões com a pedagogia de Makarenko, essa última muito prática e desenvolvida ao longo da construção da nova União Soviética, após 1917.

O último trabalho analisado foi a dissertação defendida na Universidade de São Paulo (USP), no ano 2014, intitulada *Oficinas de Comunicação nos Centros da Juventude de Santos: Uma Experiência À Luz de Anton Makarenko*, pela pesquisadora Andressa Carreira Luzirão Mouta. A cerne do estudo se dá através a contribuição do poder público por meio das práticas pedagógicas na interface Comunicação-Educação desenvolvidas nos centros da juventude de duas áreas, denominadas zona noroeste e zona leste.

Os sujeitos que Mouta (2014) escolheu para fazer o estudo foram jovens em situação de vulnerabilidade social, os quais, cotidianamente, deparam-se com fenômenos como violência, criminalidade, tráfico de drogas e pobreza. Nesse sentido, cabe dizer que a parte em que Makarenko contribuiu ao estudo está no trabalho *in loco* que fez nas colônias onde foi professor/diretor, dando luz a métodos baseados na disciplina, autogestão e coletividade, fundamentado em teorias, no campo da comunicação e da educação, com suas interfaces como principal referência; além das contribuições no campo da psicologia social comunitária, debatidas em um dos capítulos dessa dissertação.

No contexto apresentado e com a realização da análise dos trabalhos, conclui-se que os debates em torno da alternância e da pedagogia experienciada por Makarenko vêm sendo estudados nas mais diferentes áreas científicas, não somente na educação. Desta forma, considerando o que foi encontrado na busca bibliográfica e nas pesquisas examinadas, a pedagogia de Makarenko se contextualiza nos vários momentos da formação humana. Em alguns trabalhos, ela aparece dentro dos processos metodológicos da educação, já em outros contribui na quebra de paradigma de determinado momento histórico. Mas o que cabe deixar destacado nos trabalhos mapeados sobre Makarenko é a importância de sua pedagogia na formação de identidade do estudante, sempre na busca da autonomia do conhecimento através do ensino, e essas características mostram-se bem frequentes, também, na pedagogia da

alternância e no processo formativo dos sujeitos que vivem no e do campo. Nesse sentido, pensar nos estudantes no cotidiano das comunidades do campo, na diversidade do indivíduo dentro desses currículos e nas suas vivências culturais mostra-se fator de aprendizagem e uma nova ressignificação de mundo e de formação humana.

Em síntese, esse estudo da arte nos fez refletir que o campo de investigação ligado aos temas alternância e pedagogia Makarenkeana, habitualmente caminha na direção da formação do indivíduo e de como isso vai se construindo dentro do processo de ensino/aprendizagem dos estudantes. Nessa linha é que a presente pesquisa busca compreender o formato no qual ocorrem estes processos dentro do curso proposto. Pensando assim, foram nomeados como “dimensões formativas” os espaços que dão significado de aprendizagem a esse currículo, dentro dos tempos educativos da pedagogia da alternância, pois compreender os espaços que transcorrem o ensino dentro dessa modalidade curricular de ensino é a base discricionária do presente estudo.

2.4 OS CAMINHOS E AS ETAPAS DO TRABALHO

Esta subseção tem por finalidade delinear o percurso metodológico escolhido para a realização desse estudo. Neste sentido, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa por estar em concordância com a compreensão de Minayo (2011, p. 21), que dita: “A pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares. [...] Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, proporcionando contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa.

No presente estudo, os dados a serem analisados são oriundos do projeto pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do *Campus* Avançado de Abelardo Luz/SC (PPC); dos documentos base do ensino médio integrado da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 do IFC, pensados a partir das categorias conceituais dos manuscritos, livros e relatos das experiências pedagógicas do pedagogo soviético Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939), nas colônias educacionais onde ele forjou sua atividade docente. Nesse sentido, cabe dizer que as categorias Makarenkeanas não foram o objeto central de estudo dessa pesquisa, mas um ponto de referência, que deu possibilidades ao pesquisador de compreender as dimensões formativas em um currículo de cunho materialista histórico dialético, que dá, ao seu estudante, um caráter propositivo e reflexivo, fazendo com que ele seja o agente proponente nas ações pedagógicas desse currículo.

A temática escolhida de pesquisa foi o currículo escolar, com base na pedagogia da alternância, que flerta com os debates em torno das transformações de identidade do homem socialista¹⁰ e da ruptura da sociedade através da educação, dentre outros, que surgem após a revolução russa de 1917. Sob esses aspectos, cabe dizer que as metodologias de ensino que foram sendo construídas a partir desse momento histórico recaem sobre os currículos escolares de cunho social que são trabalhados nos tempos atuais e desenvolvidas a partir de ações coletivas no ensino básico e profissional no Brasil. Outro aspecto importante que foi fonte de análise nesta pesquisa é o ensino sobre o regime de internato, nos quais os estudantes precisam se organizar e, até mesmo, autogestionar-se em várias situações dentro da instituição, desde a arrumação dos alojamentos até a organização dos seus tempos de estudo.

Acredita-se, também, que, pelos documentos em análise eleitos a fazerem a base analítica desta pesquisa, será possível abstrair quais as dimensões formativas estão sendo utilizadas no curso e como elas vêm sendo trabalhadas nos tempos educativos que aparecem na pedagogia da alternância, convencionada para esse curso; cabe ainda destacar que a pedagogia da alternância toma características e formas estruturais dentro de critérios que são peculiares para determinados grupos de pessoas, locais ou culturas, isto é, não existe um único tipo de alternância, mas, sim, modelos pensados e arrançados para determinada proposta de ensino e sujeitos específicos.

Dentro de todas essas justificativas, o pesquisador elegeu a pedagogia do soviético Anton Semiónovitch Makarenko para pensar as particularidades dessa formação profissional, pois as vivências e as *práxis* pedagógicas de Makarenko têm muitas semelhanças com o que é trabalhado dentro da proposta curricular do curso, a começar pelos estudantes em regime de internato; a autogestão como processo de ensino; a disciplina contextualizada na ação formativa dos estudantes; dentre outras que podem ser identificadas no decorrer do estudo.

Nesse sentido, mostra-se pertinente registrar a importância do Instituto Federal Catarinense para esta pesquisa e para os debates que circundam o ensino médio, a educação profissional e a pedagogia da alternância, pois essas discussões foram explicitadas e debatidas

¹⁰ [...] é um estudo sobre o projeto educacional comunista para a construção da Rússia socialista. Sua base é o texto “A educação na Rússia Revolucionária” de Anatoli Lunatcharski, que foi designado como comissário do povo para a **cultura e educação no primeiro governo da URSS**. Objetiva-se mostrar a **construção da escola do trabalho e sua vinculação com a sociedade socialista na busca da omnilateralidade do homem**. Neste sentido, a organização da vida escolar está vinculada ao trabalho produtivo e à formação dos valores do homem comunista. Portanto, a produção da vida material e a organização do modo de produção comunista são partes constitutivas do ser omnilateral. **Essas são as premissas básicas da escola do trabalho**. Assim, teóricos da educação comunista, como Krupskaja, Lunatcharski, Pistrak, etc, **procuraram criar e fundamentar a nova escola centrada no trabalho coletivo. Nascia, com isso, a pedagogia socialista**. (AMBONI, V.; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. p. 266, 2013, grifo nosso)

nas primeiras escritas desta dissertação, a fim de prover ao leitor base teórica e compreensão necessária para se esclarecer de onde saíram os questionamentos e, posteriormente, a relevância acadêmica desta pesquisa.

Dessa forma, apresentam-se as estratégias utilizadas para o desenvolvimento desse estudo. No que diz respeito aos procedimentos técnicos, foi realizada a coleta de dados nos documentos previamente escolhidos, que seguiu para análise de dados. Como procedimento da análise dos dados, foi utilizada uma análise teórico conceitual, que tomou por bases os conceitos do pedagogo soviético Anton Semiónovitch Makarenko (1985) para dialogar com as dimensões formativas encontradas e categorizadas no projeto do curso técnico em agropecuária do IFC - *Campus* Avançado de Abelardo Luz/SC, no PDI do IFC e no documento base do ensino médio integrado dos institutos federais. A análise teórica conceitual refere-se aos fenômenos que ocorrem na natureza ou no pensamento, sendo essenciais no desenvolvimento de pesquisas que partem do pensamento de autores ou de pesquisas já feitas, assim como na construção de teorias; com isso, para que elas cumpram um papel propositivo na construção do conhecimento científico, é oportuno que sejam analisadas periodicamente, visando, principalmente, seu contínuo aprimoramento, apesar da existência de diferentes modelos de análise conceitual (FERNANDES et al., 2011).

Face a tudo isso, entende-se que todo movimento na construção do conhecimento depende da estruturação de uma trajetória que, no âmago de cada sujeito, configura-se no limiar da sua atividade intelectual e do seu esforço cognitivo em, a partir de uma determinada mobilização, desencadear a estruturação de novos conceitos. Seguindo nessa linha de ideia, ao se desenvolver projetos de pesquisa, depende-se também da estruturação de um caminho a percorrer, definindo um ponto de partida, por meio das perguntas e inquietações levantadas, aonde se quer chegar e a forma de buscar as respostas. Para isso, é necessário ter definido o método de pesquisa a se seguir.

Um método de trabalho é um conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (RAUEN, 2002, p. 37).

Ao considerar a importância do método, enquanto caminho, trajetória ou percurso, é preciso estar atento ao objeto da pesquisa, garantindo a coerência das análises e a efetivação do processo de construção de novos conhecimentos. Nesse caso, o objeto de estudo da presente pesquisa é as dimensões formativas que acontecem nos tempos educativos da pedagogia da alternância em um curso médio técnico integrado em agropecuária, de um instituto federal de ensino, buscando compreender como essas dimensões formativas vão sendo estabelecidas e

trabalhadas nos diferentes tempos educativos (tempo escola e tempo comunidade), dentro desse curso.

A escolha dos documentos de análise se deu por eles serem balizadores dos processos pedagógicos e epistemológicos desenvolvidos no curso e darem o carácter educacional à formação. Com a finalidade de se ter uma referência do tipo de ensino que se quer alcançar no curso em pesquisa, elegeu-se o pedagogo soviético Anton Semiónovitch Makarenko, justificado pela sua pedagogia vivida e praticada dentro de um cotidiano estabelecido nas colônias correccionais onde ele foi professor, pois seu tipo de metodologia, sua intenção formativa e as concepções de mundo que eram estabelecidas nas colônias assemelham-se com o que ocorre com o currículo em alternância escolhido pelo presente curso.

Nesse sentido, a pesquisa propôs uma análise conceitual a partir das categorias extraídas da pedagogia de Makarenko (1985), escritas e retratadas no livro *Poema pedagógico* (1985), no qual, nos relatos dos próprios internos, o trabalho de Makarenko configurou-se como um processo pedagógico, que se fez através da escuta e da construção dialética desenvolvida pelas vivências dos próprios estudantes. Sendo assim, as etapas de análise da pesquisa constituíram-se, primeiramente, pela extração conceitual do que aparece como ponto forte em sua pedagogia e, por sua vez, dá o carácter pedagógico ao método de ensino apresentado. Logo em seguida, depois de identificados, buscou-se compreender o uso desses conceitos no processos de ensino e suas atribuições.

Por último, usou-se, como referência, os conceitos compilados e extraídos da pedagogia de Makarenko (1985), na intenção de encontrar algum elementos semelhante ou parecido com os conceitos que aparecem nos documentos do curso, percebendo, também, quais as formas de aprendizagem foram se construindo dentro do curso, quais as dimensões formativas e espaços de ensino são condizentes com o paradigma que contextualiza a proposta curricular do curso, se as palavras têm similaridade, ou, na prática, o ensino dos estudantes mostra-se diferente do que aparece teorizado nos documentos.

Sobre os caminhos retratados acima, a operacionalização analítica desta pesquisa se deu mediante cinco momentos distintos, que podem ocorrer concomitantemente ou passo a passo. Primeiramente, dentro de um contato geral com a proposta de pesquisa, foi feita uma seleção dos conceitos que dão base pedagógica e epistemológica ao curso, tanto nos documentos selecionados para análise, como na teoria escolhida pelo pesquisador para ajudar a sua análise, como a exemplo de “omnilateralidade”, “Trabalho como princípio educativo”, dentre outros.

Em um segundo momento, selecionou-se um cenário apropriado para a coleta de informações nas plataformas, bancos de dados digitais e nos documentos ligados ao curso.

Sendo assim, buscou-se nos bancos de dados – como ANPED, banco de teses e dissertações da CAPES e BDTD – publicações referentes ao tema, delimitando os descritores e os procedimentos a serem feitos.

Partindo para a terceira parte da análise, logo depois de extrair e analisar a proposta conceitual daquele dado, identificaram-se os atributos, os antecedentes, os consequentes, os conceitos relacionados (reúnem alguns dos atributos secundários que não coincidem com os essenciais) e a base contextual do conceito (variações interdisciplinares, socioculturais e temporais). Nesse momento, ter de referência um modelo ou uma teoria epistemológica sobre o assunto foi muito produtivo, pois auxiliou o pesquisador a avançar nas possíveis semelhanças da temática com outros casos relevantes ou, até mesmo, a verificar se o estudo não apresenta parencas com o que se achava que ele poderia ter.

Na quarta e penúltima parte da análise conceitual, fez-se um balanço compilado de excertos retirados dos documentos ou da teoria predisposta à pesquisa; ou seja, é o momento de fazer a reflexão analítica do que se entendeu do objeto de estudo, pois também faz parte deste momento realizar as amarrações e os relatos sobre o que essas abstrações foram dizendo ao pesquisador, além de dar os encaminhamentos ao que se obteve com a pesquisa ao longo do percurso.

Por fim, a quinta e última etapa da análise é a retomada do que se obteve nos desfechos e resultados da pesquisa, fazendo um balanço reflexivo dos pontos negativos e positivos dos conceitos retirados do estudo.

A etapa do trabalho apresentada em seguida consiste na compreensão da teoria do pedagogo soviético Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939); sua pedagogia, a busca pelo homem socialista soviético, o desenvolvimento de suas metodologias, a coletividade no ensino, a disciplina no processo de aprendizagem, a escolha do teórico, dentre outras perguntas que vão sendo respondidas para que se justifique o tema e ajude a pensar os caminhos pedagógicos do curso estudado.

3 A PEDAGOGIA DE ANTON MAKARENKO: SUAS PRÁXIS, AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E SEUS DESDOBRAMENTOS CONCEITUAIS

Este capítulo tem por finalidade apresentar um pouco da vida, obra e pedagogia construída pelo pedagogo soviético Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939), teórico, esse, eleito pelo pesquisador para ajudá-lo a pensar como se manifestam as dimensões formativas presentes nos tempos educativos da pedagogia da alternância de um curso técnico profissional promovido em um instituto federal de ensino; pedagogia, essa, elaborada conjuntamente entre a sociedade civil e a escolar, especificamente para a região onde acontece o curso, para contemplar os sujeitos que vivem no e do campo, que são a maioria dos discentes da instituição em pesquisa.

Para isso, traçou-se um itinerário que trouxe as experiências do pedagogo nas colônias educacionais nas quais ele foi educador e responsável pela formação educacional dos adolescentes que ficaram sob seus cuidados, em especial os da colônia Gorki. Aqui, dará-se luz também aos conceitos que são base teórica das *práxis* pedagógicas que Makarenko teve ao longo de seu tempo como educador, pois essas categorias conceituais, que serão extraídas e compiladas de suas obras e relatos escritos, darão o lastro necessário para uma análise precisa sobre os conceitos educacionais que acontecem no presente curso, já que a doutrina pedagógica prescrita pelo pedagogo soviético traz características muito definidas das concepções marxistas acometidas, pós revolução russa de 1917.

Nessa perspectiva, coube ao pesquisador tomar como orientação as teorias Makarenkeanas no que diz respeito a seus processos de ensino; não como verdade absoluta, mas, sim, como um braço auxiliar do que já deu certo sob estes parâmetros.

3.1 ANTON MAKARENKO: A VIDA, OBRA, TRABALHO DOCENTE E SEUS DESAFIOS

Para contextualizar a vida, a obra e os feitos docentes de Makarenko, é preciso deixar claro que se trata de um teórico com renome internacional e nacional, cujas vivências pedagógicas foram desenvolvidas primeiramente na antiga União Soviética, mas que, no decorrer de suas atividades, influenciou, também, inúmeros modelos educacionais ao redor do mundo. Sua pedagogia teve como ponto principal a prática antes da teoria, dando, assim, um tom singular à formação, no caráter e na constituição dos sujeitos que faziam uso desse processo formativo.

Sob esse aspecto, a pedagogia Makarenkeana desenvolveu suas *práxis* educacionais através da óptica da auto-organização, da disciplina e do coletivo como centralidades de um processo de educação e ensino voltado para jovens delinquentes, prostitutas, crianças órfãs e abandonadas. Assim, as colônias tinham singularidades, como o internato, a responsabilidade na formação do novo homem com uma nova moral: a socialista.

Nesse sentido, entender a filosofia estrutural dos conceitos empregados por Makarenko em suas *práxis* pedagógicas mostrou-se uma alternativa teórica de largo espectro e de profundo significado filosófico e pedagógico para se pensar os processos pedagógicos de um curso proposto sobre um currículo em alternância, que traz, em seus traços, proposições e ações que sejam significativas aos sujeitos que se encontram ativos no decurso formativo das suas formações profissionais desenvolvidas e vivenciadas com base na educação do campo. Em cima disso, mostra-se relevante, também, reconhecer as aproximações filosóficas com o projeto do curso e as vivências de Makarenko junto às colônias onde se traçou sua vida docente. Sendo assim, destaca-se no PPC do Curso (2014-2018) as ações e os sujeitos que se pretende conhecer dentro dessa formação de cunho técnico, tecnológico e profissional:

[...] formar sujeitos capazes de agir de forma abrangente na resolução dos problemas enfrentados no cotidiano, que dizem respeito à preservação e conservação de recursos naturais dentro dos princípios agroecológicos, contribuindo na melhoria da agricultura familiar, e na sustentabilidade dos sistemas produtivos da pequena propriedade, visando a formação de um indivíduo capaz de colaborar para construção de uma sociedade justa e ética (IFC, 2018, p. 11).

Assim, observar se esses elementos perpassam ou dialogam com o currículo desse curso, pensados a partir de um referencial como as vivências pedagógicas de Makarenko, foi uma das ferramentas utilizadas nesta pesquisa para responder aos questionamentos desse estudo; pois, observa-se que as premissas pedagógicas e conceituais que integram as discussões que circundam a pedagogia da alternância deveriam ter espaço central nos documentos que efetivam uma formação profissional com tais características de ensino. Entretanto, a redação dos documentos analisados, por vezes, mostra-se de um jeito, enquanto, em seu modo prático, aparece de outro.

Nesse contexto, faz-se necessária uma passagem histórica pela vida e pedagogia de Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939), percebendo o teórico em sua relação muito justa com a educação, junto aos menos favorecidos e aos com vulnerabilidade social, frente à sociedade da época. O pedagogo deu vida à sua obra pedagógica em uma época de hegemonia czarista, já que ele nasceu na cidade de Bielopólhe, região de Khárkov, Ucrânia, em 1º de março

de 1888, onde logo na sua adolescência colocou à prova sua pedagogia baseada na escola que tinha como foco a coletividade dos sujeitos. Filho de uma família operária, o pai era ferroviário e a mãe dona de casa; ele lecionou ainda jovem em escolas primárias populares e, ao concluir o instituto pedagógico de Poltava, em 1917, administrou escolas em Kriúkov e Poltava. Mas seu ofício, traçado em seu nascimento, começou realmente em 1920, em que, por 16 anos, esteve à frente da direção da Colônia Máxim Gorki (Poltava – 1920 a 1928) e Comuna Dzerjinski (Kharkov – 1927 a 1935), ambas na Ucrânia, para menores infratores e crianças e adolescentes abandonados. Ele faleceu aos 51 anos, após sofrer um ataque cardíaco em Moscou, em 1º de abril de 1939 – ano de início da segunda guerra mundial.

Sob esses aspectos, evidencia-se que Makarenko sempre teve um elo muito forte com a educação, onde acabou desenvolvendo esse ofício nos movimentos revolucionários anticzaristas e socialistas, sob a proposta de construir o homem novo, engajado, requerido para a criação e o desenvolvimento de uma sociedade revolucionária. Todo o seu trabalho aconteceu em um momento em que os modelos escolares estavam em discussão nas sociedades socialistas e capitalistas, nas primeiras décadas do século XX (LUEDEMAN, 2002, p. 19). Ele trouxe em sua bagagem teorias do escritor e humanista russo Máximo Gorki; do filósofo e revolucionário alemão Karl Marx; e do revolucionário e estadista russo Lênin.

As discussões Makarenkeanas foram colocadas em necessidade em um momento no qual a formação do que ele intitulava de “novo homem soviético” estava em pauta; uma educação debruçada na ideia do homem comunista, trabalhador e culto, que soubesse comandar e também se subordinar a uma sociedade que visava abolir as diferenças de classe. Em sua principal obra literária, *Poema Pedagógico* (1985), na qual narra toda a sua experiência na Colônia Gorki, explicou o termo “recuperar”, para além do entendimento formal:

Para nós é pouco “recuperar” uma pessoa, nós precisamos reeducá-la de uma nova maneira, isto é, educá-la para que ela se torne não somente um membro inofensivo e não-perigoso da sociedade, mas para que se transforme num ativista atuante da nova era (MAKARENKO, 1985, p. 257).

Sobre essa compreensão que se forja a pedagogia Makarenkeana, entendendo que o espaço escolar organiza-se na coletividade, direcionando para a vida em grupo, para a autogestão dos estudantes, para o trabalho como princípio educativo e a disciplina como elemento educacional. Nesse sentido, a escola devia ser um espaço aberto em contato com a sociedade e a natureza, onde as decisões poderiam ser tomadas com a participação de estudantes e educadores. “Um lugar para a criança viver a sua realidade concreta como realização no

presente, admitida como sujeito, comandante da sociedade, participante das decisões sociais em seu coletivo organizado” (LUEDEMANN, 2002, p. 18). Sob essa perspectiva, evidencia-se o significado da pedagogia Makarenkeana aos debates que perpassam por dentro da pedagogia da alternância, em um curso voltado aos sujeitos que vivem no e do campo, pois as ações experienciadas e vividas pelos internos nas colônias denotam os caminhos que são, ou deveriam ser, seguidos por um curso com esse tipo de proposta curricular. Sendo assim, o cotejamento com as experiências de Makarenko mostra-se conteúdo fértil para entender as dimensões formativas dentro de cada um dos tempos educativos no currículo em alternância, em uma instituição de ensino federal, dentro de um assentamento rural, voltadas para sujeitos que vivem no e do campo.

Ainda sobre a prática pedagógica Makarenkeana, o pedagogo trabalhava com a ideia das ações comunitárias, prevalecendo-se sobre as individuais, pois, para ele, não poderia haver processo de aprendizagem se não fosse em grupo; ou seja, o coletivo é que estimula o desenvolvimento pessoal. “A pedagogia socialista deve centrar-se sua atenção na educação do coletivo. e daí sim, estará educando o novo caráter coletivista de cada sujeito em particular” (MAKARENKO, 1985, p. 159).

Outro elemento que se destaca na pedagogia de Makarenko é o conceito de trabalho como princípio educativo, pois ele compreendia o trabalho como uma superação do conhecimento abstrato, buscando entender as interações de um sistema fundamentado na coletividade. A escola, para Makarenko, organizava-se com princípios da instrução geral e do trabalho produtivo, retirando da sala de aula a centralidade do processo pedagógico. Nesse sentido, colocava-se a importância da conexão entre instrução e trabalho produtivo, em que os alunos podiam ver os frutos concretos do que faziam com as próprias mãos, colaborando com o coletivo de que faziam parte. “[...] Makarenko seguiu o princípio de Marx e de Lênin sobre o estudo e a realização do trabalho produtivo ao lado da instrução geral” (LUEDEMANN, 2002, p. 26).

Dentro desse contexto, é válido ressaltar que, na pedagogia praticada nas colônias onde o teórico lecionou, os internos praticavam atividades físicas, faziam trabalhos manuais, tinham recreações em várias modalidades, excursões e leituras dirigidas. Era também ofício deles a lida da agricultura como meio de sustento e a melhoria na qualidade de vida, pois as ações autogestionadas pelos internos sempre foi fomentada pelo trabalho pedagógico, no propósito do processo formativo ultrapassar o currículo escolar, chegando esse conhecimento a espaços fora do contexto formal de ensino. Sob esse aspecto, em uma das maiores obras de Makarenko,

Poema pedagógico (1985), já supracitado, a tradutora Tatiana Belinky¹¹ observa que o pedagogo enxergou, nos estudantes, potencialidades de transformação.

Makarenko soube forjar o seu coletivo numa amálgama de gente da melhor qualidade, jovens com coragem de viver, senso de responsabilidade social e de honra individual, numa prova exemplar do seu princípio educacional: exigir o máximo da pessoa e respeitá-la ao máximo (BELINKY, 1985, p. 9).

Cabe ressaltar que as ações pedagógicas que iam sendo pautadas dentro das dimensões formativas da pedagogia Makarenkeana aconteciam sempre com os estudantes ao centro do processo, fosse pelas discussões teóricas em sala de aula, nas oficinas práticas a campo ou em laboratório; ou até mesmo nas assembleias e reuniões em que se discutiam as situações de problemas dos internos. Assim, suas opiniões eram requeridas para pensar coisas estruturais, como a melhoria dos prédios da colônia, compra dos materiais de limpeza ou até situações mais genéricas, como os problemas particulares de cada interno que não era relacionado ao grupo em sua totalidade. As ações dadas por esse currículo, construído por Makarenko nas colônias, tinham muito das vivências, das frustrações e da realidade de cada interno.

Sob esses aspectos, o que cabe destacar do ensino Makarenkeano, e que fica como ponto interrogativo a se responder, é como educar diferentes personalidades para a coletividade, sem enveredar para um ensino massificado. Sob esse ponto de vista, a pedagogia de Makarenko entendia que a resposta a essa pergunta estaria na constituição de um novo objeto para a pedagogia, que não seria mais o sujeito e sim a “coletividade”, que também não poderia ser tomada como uma abstração, mas como um novo organismo social (LUEDEMANN, 2002). Dessa forma, todas as diferentes personalidades estariam contemplando-se, sem buscar uma personalidade ideal, anulando as demais. Assim, faz-se conveniente analisar que as importantes conjecturas procedimentais do seu trabalho pedagógico encontravam-se na confiança organizacional e na autoridade das ações propostas nas formas participativas de gestão, pensado sobre uma estratégia democrática e de direção coletiva, com moderação de elogios, demonstrações afetivas e com repúdio à coação física.

Analisando a forma como foram feitas as atividades pedagógicas nas colônias em que Makarenko vivenciou sua pedagogia, cabe dizer que, no começo, estas foram estigmatizadas por dificuldades extremas, tanto no setor pedagógico como no estrutural. Nesse período, o campo pedagógico das instituições escolares na URSS orientava-se por conversas que surgiam

¹¹ Poeta, tradutora e dramaturga, Tatiana Belinky consagrou-se principalmente por sua obra para crianças. Nasceu em São Petersburgo, Rússia, em 1919, e aos dez anos mudou com a família para São Paulo. Com o marido Júlio Gouveia, adaptou obras infantis para a TV - como *Sítio do Pica-Pau Amarelo* de Monteiro Lobato, entre outros clássicos. Seus livros e traduções já receberam diversos prêmios, como o Nestlé, o Jabuti e o "Melhor para Criança" da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil). Morreu em 2013.

para dar conta das várias correntes pedagógicas que eram adotadas pelos cidadãos soviéticos, na intenção de dar a “boa” formação aos jovens russos, ou seja, fomentar a reeducação dos sujeitos que vinham marcados por muitos preconceitos, oriundos de anos de miséria, da baixa escolarização, do serviço análogo à escravidão, dentre outros que contribuíam para a perenidade dessas condições.

Nesse caminho e no propósito da mudança, instaurava-se uma sociedade pós-revolução, que buscava ações educacionais inovadoras, pois se entendia que tais ações poderiam mudar a história dos jovens soviéticos, os quais, até o momento, apareciam sempre marcados pela marginalidade e estigmatizados apenas a serem educados para o trabalho manual (LUEDEMANN, 2002).

Makarenko entendia que a resposta só poderia ser encontrada na relação de uma educação que associasse a teoria com a prática:

Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por que, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos (MAKARENKO, 1985, p. 24).

Ademais, reformular o ambiente da escola e ordenar o processo pedagógico realmente não foi nada simples.

Estudava-se com as mãos na cabeça, ouvindo-se os estrondos da guerra polonesa, do exército de Wrangel, que se encontrava logo ali, próximo de Novgorod; e, em Tcherkassi, lutava-se os polacos. Sentia o caos de uma Velha Ucrânia que morria e de outra que nascia, mas ainda infestada de batkos, chefes dos bandos cossacos ucranianos. Resultado: a pressão dos acontecimentos, da necessidade urgente de uma ação de reeducação dos jovens levou Makarenko a fechar os livros e abandonar a ideia fixa em fórmulas pedagógicas e a pensar sobre o problema educacional que tinha diante de si. Rapidamente percebeu que o desenrolar dos problemas cotidianos deveria ser objeto de uma ação pedagógica, com preocupação para uma intervenção dialética (...). Makarenko resolveu então seguir sua intuição, construindo a coletividade educacional a partir das necessidades concretas da vida coletiva (LUEDEMANN, 2002, p, 122).

Ao pensar o novo homem socialista idealizado pela sociedade soviética e seus educadores, precisou-se, primeiramente, entender as dificuldades encontradas nesse novo conceito de educação, a começar pelos sujeitos que chegariam nos espaços institucionais de ensino para essa nova formação. Em uma conversa de Makarenko com um de seus professores, fica evidente sua preocupação em relação aos novos alunos. Inicia-se, assim, o diálogo:

- Mesmo antes da Revolução já se sabia lidar com esses vagabundos. Já existiam as Colônias para delinquentes juvenis. [palavras de Makarenko]
- Isso não nos serve, sabe... O que foi antes da Revolução não presta para nós. [palavras de Zavgubnarobraz]
- Certo. Isso significa que temos que criar o homem novo de maneira nova.
- De maneira nova, isso mesmo, nisso você está certo.
- Mas ninguém sabe de que jeito fazer isso.

- Nem você sabe?
- Nem eu sei (MAKARENKO, 1985, p. 12).

Nessa conversa, Makarenko refere-se aos jovens revelando um julgamento pré-estabelecido pelas suas condutas do passado, como se tratasse de um problema inseparável de suas escolhas, o que se entende hoje por preconceito. No entanto, a esperança dá tom à conversa, deixando entrever a coragem requerida para assumir tal empreitada. Os internos que chegavam na colônia debochavam das refeições que eram servidas, das portas e das janelas que faltavam acabamento. Exigiam ser servidos, criticavam a alimentação e não ajudavam em nada os professores e funcionários. Como descrito nessa fala de Makarenko com a educadora Lídia: “– Eu não sei como falar com eles. Eu lhes digo: é preciso ir até o lago buscar água, e um deles, aquele – o do corte de cabelo – vai calçando as botas e diz, quase me enfiando a bota na cara: “está vendo, o sapateiro me fez umas botas muito apertadas”! (MAKARENKO, 1985, p. 21).

Passaram meses a fio até que se conseguisse a mobilização dos internos para ajudar nas tarefas essenciais da escola – como, por exemplo, rachar lenha –, tarefas, essas, que mais tarde eles observariam que se tratavam essencialmente da autogestão dos internos. O percurso foi longo até eliminar as indisciplinas e o egoísmo dos internos, pois, por muito tempo, suas condutas seguiram esse regime, com isso, foi preciso ser radical: certa vez, Makarenko deu uma bronca e um tapa no rosto de um dos meninos. “A partir daí, os educandos começaram a entender que era melhor aprender a trabalhar e a conviver no coletivo; do que voltar a cumprir penas em prisões” (LUEDEMANN, 2002, p. 126).

No dia seguinte, depois do episódio retratado acima, educadoras o abordaram, tendo Lídia com Makarenko a seguinte conversa:

- Então o senhor já encontrou um método? Como no seminário, não é?
- Deixe-me em paz, Lidóchka!
- Não, o senhor me diga; vamos quebrar caras? Eu também posso? Ou só o senhor?
- Lidóchka, eu lhe direi depois. Por ora nem mesmo eu sei. Espere um pouquinho.
- Muito bem, vou esperar (MAKARENKO, 1985, p. 30).

Nesse dia, o educador avisou aos internos que teriam que manter a disciplina caso quisessem continuar ou então teriam que ir para onde julgassem melhor. Ademais, deveriam arrumar os quartos e estudar em conjunto, pois a escola era indispensável. O incidente havia mudado a postura de Makarenko, entretanto, ele alertou que não tinha encontrado na violência a solução onipotente, mas verificou que o fato constituiria um divisor de águas.

Sim, eu surrei um educando. Vivenciei todo o absurdo pedagógico, toda a ilegalidade jurídica daquele incidente, mas ao mesmo tempo vi que a limpeza das minhas mãos pedagógicas era assunto de importância secundária em confronto com o problema que eu tinha pela frente (MAKARENKO, 1985, p. 29).

Os docentes e o grupo de profissionais que estavam juntos com Makarenko nessa missão desaprovavam muitos de seus comportamentos, mas compreendiam a necessidade das reações extremas que, às vezes, ele assumia com os internos, pois era quase que inânime os internos que passavam a admirá-lo e a respeitá-lo depois de um tempo. As *práxis* pedagógicas Makarenkeanas enfrentaram duras críticas frente a seus métodos, além de dificuldades de auxílio do estado Soviético com a crise de escassez de alimentos e roupas. Todas essas ações potencializavam os ânimos na escola, pois muitos dos conflitos estabelecidos se predispunham das discussões sobre a construção da coletividade e a transformação dos sujeitos no processo.

[...] a realidade não se transforma apenas pela força das palavras. Os antigos hábitos ainda existiam e continuariam a existir por muito tempo, principalmente diante da falta de alimentos e roupas. A coletividade era chamada a se colocar em alerta contra atos individualistas (LUEDEMANN, 2002, p. 130).

A pouca comida e o estado de miserabilidade no início das atividades na colônia foram fatores marcantes para o processo de implantação. Em uma ocasião, um interno conseguiu uma rede de pesca e, todas as vezes que ele ia à pescaria, na volta, escondia-se dos demais colegas para não dividir e comer sozinho o peixe pescado. Perante a essa situação, o pedagogo iniciou uma batalha contra o individualismo. A situação virou motivo de união entre os colonistas e despertou o sentimento de pertencimento, da compreensão de que todos eram donos da Colônia Gorki e que o seu funcionamento dependia de cada um. Seguem os termos e o diálogo relativos à situação descrita acima:

- Isto é peixe para o senhor.
- Estou vendo, só que não vou aceitar.
- Por quê?
- Porque não está certo. O peixe deve ser dado a todos os colonistas.
- A troca de quê? – ruborizou Tarantês, ofendido. – A troca de quê? Eu consegui as redes, eu pesco, me molho todo no riacho, e devo dar para todos?
- Pois então fique com seu peixe. Eu não consegui nada nem me molhei no riacho.
- Mas isto é um presente para o senhor.
- Não, eu não estou de acordo, tudo isso não me agrada. Não está direito.
- Mas o que é que não está direito?
- Isto: você não comprou as redes, certo? Ganhou-as de presente?
- Foi de presente.
- Presente para quem? Pra você? Ou para todos da Colônia?
- Por que “para todos da Colônia”? Foi para mim...
- Pois eu acho que foi para mim e para todos. E as frigideiras, de quem são, suas? São de todos. E o óleo de girassol que vocês pedem à cozinha
- De quem é o óleo? É de todos. E a lenha, o fogão, os baldes? Então, o que me diz? Eu posso tirar as redes de você, e ponto final. E o pior é a falta de companheirismo. E daí que as redes são suas? Mas você faça uma para os companheiros também. Todos podem pescar, não é mesmo? (MAKARENKO, 1985, p. 36).

A organização do trabalho produtivo se fez necessária no intuito de atender às necessidades do coletivo, mesmo que por muitas vezes faltasse a contrapartida do estado; para tanto, isso significava enfrentar vários problemas educacionais e políticos. Era preciso

organizar um sistema geral em que o trabalho estivesse relacionado a uma nova prática social no interior do coletivo.

Era preciso retirar o caráter sagrado do trabalho, mostrando que o mesmo, isolado de um sistema geral de educação, não influencia na formação de novos homens. Ao contrário, dependendo do modo como o trabalho é realizado, pode resultar na negação da educação libertadora, acentuando apenas os antigos vícios do passado; exploração, competição, individualismo, acumulação (LUEDEMANN, 2002, p. 129).

A Colônia foi se desenvolvendo e novos internos chegando. Entretanto, esses educandos não estavam dispostos a obedecer às normas, o que, segundo Makarenko (1985), causava forte abalo no frágil coletivo que havia sido instituído. Contudo, nenhum tipo de desrespeito para com os educadores acontecia, uma vez que os antigos colonistas faziam questão de contar aos novos como o início fora difícil e o quanto de respeito deviam aos docentes.

Os internos novatos, na convivência com os veteranos, desentendiam-se constantemente por bobagens, exigindo dos educadores o recomeço das ações pedagógicas. Parecia que os esforços retirados do mais íntimo de cada educador voltava a estaca zero quando chegavam novos estudantes, com seus costumes da vida pregressa.

Sob esse aspecto, é pertinente pensar o porquê os internos não fugiam da Colônia. Como já retratado anteriormente, a vida na rua e na pobreza da população russa após a Revolução de 1917 não oferecia nada que fosse mais desejável, já que na cidade as pessoas passavam mais fome do que dentro da colônia. Além disso, fora os menores abandonados, eram recebidos, também, meninos em conflito familiar que o estado designava como “difícilmente reeducáveis” (MAKARENKO, 1985, p. 74). Nesse sentido, o desafio de manter o coletivo unido era constante. Certa vez, um dos educandos entrou no quarto de Makarenko e, agoniado, falou que os rapazes estavam se esfaqueando no dormitório. O educador correu e encontrou a cena de dois grupos brigando. Ele permaneceu na porta, até que todos notassem sua presença, pois nunca separava brigas ou gritava mais alto do que os briguentos. Diante disso, esconderam as navalhas e se calaram. Makarenko (1985, p. 76) narra:

Então, súbito, expludo eu mesmo, assolado por uma erupção de raiva verdadeira e com plena e consciente convicção de que assim tem de ser:

– As facas na mesa! E rápido, com os diabos!...

As facas são colocadas sobre a mesa: navalhas finlandesas, facas de cozinha especialmente apanhadas para a represália, canivetes e lâminas fabricadas na nossa própria oficina.

No dormitório, Makarenko aguardou todos dormirem e saiu do quarto. Na manhã seguinte, nem os rapazes nem o educador falaram sobre o assunto. Percebendo que um dos jovens, Tchóbot, incitava as brigas, Makarenko (1985, p. 77) tomou uma decisão:

- Você terá de deixar a Colônia.
- E para onde irei?
- Aconselho que vá para um lugar onde é permitido esfaquear os outros. Hoje só porque um companheiro não lhe cedeu o lugar à mesa, você o espetou com uma faca. Então, procure um lugar assim, onde as discussões se resolvem a facadas.

Pela manhã, ele se despediu e disse a Makarenko que era grato por tudo que lhe havia ensinado. O educador lhe asseverou que se as coisas ficassem difíceis ele poderia retornar, mas não antes de duas semanas. Em um mês ele retornou.

- Então eu vim, como o senhor falou.
 - Não encontrou aquele lugar?
- Ele sorriu.
- Por que “não encontrou”? Existem lugares assim...
 - Eu vou ficar na Colônia, não pego mais numa faca.
- No dormitório, os colonistas o saudaram carinhosamente:
- Então o senhor sempre o perdoou! Nós não dissemos? (MAKARENKO, 1985, p. 77).

Evidencia-se, nesse relato, que a ação coletiva foi traçada com severidade por parte de Makarenko e de seus educadores na colônia; no entanto, a participação ativa dos internos no processo curricular da formação foi parte preponderante das ações pedagógicas construídas e trabalhadas dentro do educandário. Entre os erros e as inúmeras tentativas de acertos, principiou-se o sistema de autogestão na colônia, com o propósito de superar as crises em relação a comida e o relacionamento entre os internos. Nesse sentido, os educandos dedicavam-se aos trabalhos na agricultura e aos estudos. Com tesura e comprimento das reações de convivência, em combinação com afeto, compreensão e reconhecimento, o pedagogo obteve índices resolutos de melhora nos hábitos dos internos na colônia, a princípio rebeldes e complicados. “[...] eu defendia a criação de um coletivo vigoroso, e, se necessário, severo e motivado, e só sobre o coletivo é que eu apoiava todas as esperanças” (MAKARENKO, 1985, p. 153). Assim, meninos e meninas, órfãos e marginalizados, foram reeducados para assumirem o comando de suas próprias vidas em sociedade. Ao longo do processo de trabalho, os sujeitos adquiriam consciência de suas obrigações; desenvolviam iniciativa e autonomia.

Nessa diversidade de fatores a se levar em consideração, um dos pontos importantes do pensamento Makarenkeano sobre educação estava em ignorar as histórias anteriores para não haver pré-julgamento.

Para mim, o método básico da reeducação dos delinquentes era um que fosse fundamentado na mais completa ignorância do passado e, mais ainda, dos crimes passados. Pôr em prática esse método na sua totalidade não era nada fácil nem sequer para mim mesmo, pois entre outros obstáculos eu tinha de vencer a minha própria natureza. Eu sempre tinha impulsos de descobrir por motivo de que o colonista fora enviado para a colônia, o que ele teria aprontado (MAKARENKO, 1985, p. 257).

Progressivamente, a curiosidade pela vida pregressa dos estudantes foi decompondo-se por todo o grupo de profissionais que ali trabalhavam e pelos próprios colonistas, como se um novo horizonte nascesse a partir daquele novo ambiente.

Da maneira mais sincera, deixamos de nos interessar pelos crimes progressos dos colonistas, e nos saíamos tão bem nesse empenho que os próprios colonistas logo os esqueciam. Causava-me grande alegria ver como pouco a pouco desaparecia na colônia todo e qualquer interesse pelo passado, como sumiam dos nossos dias os reflexos dos dias repugnantes, malsãos e hostis a nós todos. Nesse sentido, conseguimos atingir o ideal completo: até mesmo os colonistas novos já se pejavam de relatar os seus feitos (MAKARENKO, 1985, p. 258).

Com isso, percebeu-se que suas teorias contribuía na formação dos sujeitos com problemas familiares, de abuso, delinquência etc. A partir da proposição de uma nova vida coletiva, ancorada no trabalho, no sentido de educar.

O aspecto mais perigoso continuará a ser, por muito tempo, o medo perante a diversidade humana, a incapacidade de construir um todo equilibrado na base das diferenças. Por isso... cortar todos pelo mesmo molde, meter o ser humano no chavão estereotipado, educar uma série reduzida de seres humanos parece uma tarefa mais fácil do que a educação diferenciada (LUEDEMANN, 2002, p. 274).

Makarenko observou que o próprio coletivo só pode funcionar como tal se não lhe faltar perspectivas de vida e de alegria e se esses sentimentos individuais se tornarem do todo, do coletivo. Luedemann (2002, p. 24-25) menciona Mario Alighiero Manacorda, que, em História da Educação, cita a perspectiva pedagógica Makarenkeana:

A educação dos sentimentos é viável somente se se conseguem propor essas perspectivas de tal forma que de individuais tornam-se de grupo e do grupo cheguem à classe social, ao povo todo e a todos os homens do mundo. O trabalho, a colaboração, as perspectivas de alegria e a felicidade para todos os homens (e não apenas a felicidade do indivíduo, expressada no Setecentos por Locke, Rousseau e pelos revolucionários da América e da França) eram os métodos e os fins da pedagogia de Makarenko, tão exigente e rigoroso, quanto otimista.

No texto Metodologia para a organização do processo educativo – considerado uma das mais importantes obras de Makarenko escrita entre 1935 e 1936, quando trabalhava em Kiev como auxiliar de direção das Comunas de trabalho do Comissariado do povo do interior da república socialista Soviética da Ucrânia, já afastado da Comuna Dzerjinski –, o pedagogo afirmou que foi preciso desenvolver nos educandos a capacidade de melhorar seus comportamentos nas mais diferentes situações. “[...] É preciso exigir que se mantenham em silêncio quando é preciso, ensinar aos educandos a não gritarem sem motivo, a não rirem em altas gargalhadas e a não se excederem nos movimentos desnecessários” (LUEDEMANN, 2002, p. 302). Para Makarenko, uma forma especial de moderação é a cortesia. Quanto aos educadores, eles devem ser amáveis, cordiais, exceto quando houver necessidade de elevar o tom. O sentimento de alegria é um ponto importante sempre destacado por Makarenko. Passa

a ser um dos ideais da coletividade infantil, ao lado do esforço e da disciplina.

A alegria está presente na satisfação das necessidades básicas da alimentação e da vestimenta; na satisfação das necessidades culturais, de leitura, e das necessidades afetivas, na aprendizagem das relações de companheirismo e de proteção das crianças mais novas e do namoro (LUEDEMANN, 2002, p. 27).

Sobre esses aspectos, cabe dizer que o processo de ensino, segundo Makarenko, não se institui sem o engajamento recíproco de todos os sujeitos envolvidos em tal formação, pois o comprometimento acontece quando cada um se sentir parte integrante no processo de ensino/aprendizagem, trazendo consigo suas culturas, seus costumes e seu entendimento de mundo, mesmo que os elementos que componham sua vida pregressa, em um primeiro momento, não sejam elementos da boa conduta social, como relata em algumas passagens de sua obra *Poema pedagógico* em relação aos internos. O pedagogo aponta que todas as condutas precisam ser enfatizadas, mesmo as ruins, para servir como exemplo a não ser seguido.

Ainda sob essas perspectivas, o que se evidenciou nessa subseção da pesquisa é que, segundo relatos das experiências educacionais de Makarenko, a aprendizagem acontece por ambientes felizes, harmoniosos e confiáveis e, para que isso ocorra, o sujeito precisa se sentir ativo no processo, ou seja, suas escolhas e sugestões precisam ser pensadas e trabalhadas como extensão de seus momentos junto a família ou em situações que lhe façam bem, pois a instituição escolar precisa ser vista como um lugar a ser cuidado e protegido, como se fosse um lugar fraterno e de semelhanças parentescas, sempre na intenção de melhor atender ao coletivo.

Partindo desses questionamentos, ainda pergunta-se: em que as *práxis* pedagógicas Makarenkeanas podem contribuir para uma análise conceitual em um currículo em alternância, que acontece em uma formação profissional, feita para sujeitos que vivem no e do campo? A partir desses questionamentos, veio a proposição de cotejar os processos educativos adotados por Makarenko nas colônias onde foi educador; junto às dimensões formativas que aparecem dispostas nos documentos do curso e que estão presentes nos tempos educativos da pedagogia da alternância. Nesse caminho, percebe-se que os tempos educativos adotados por esse curso (tempo escola e tempo comunidade) têm como filosofia a participação efetiva dos estudantes dentro dos processos educacionais que são tomados como métodos de ensino, haja vista que o papel da família, a vida construída no campo e o conhecimento empírico produzido *in loco* dão o caráter pedagógico e identitário à formação dos estudantes.

Sendo assim, conclui-se que a pedagogia de Makarenko pode não aparecer explicitamente nos documentos que instituíram o curso, porém a verossimilhança em cima de alguns conceitos e significações dá a ela um papel importante no processo da análise dos

documentos.

Nesse sentido, o que cabe no momento enfatizar é que o objeto deste estudo não acontece diretamente dentro das vivências Makarenkeanas, mas surgiu para além dessas categorias de análise e alcança os desdobramentos dos documentos que criam o curso, sendo eles planejados sob as concepções de Marx, da escola unitária de Gramsci e das correntes do materialismo histórico dialético. Com isso, as fontes de conhecimento da escola socialista mostram-se presentes nas ações pedagógicas dentro da pedagogia Makarenkeana, servindo de referencial para analisar as dimensões formativas que se dão dentro dos diferentes tempos educativos que se encontram na pedagogia da alternância e em suas relações com os momentos de ensino/aprendizagem presentes nesses tempos educativos que constitui o curso.

Na subseção que segue, buscou-se descrever os conceitos presentes na proposta educacional de Makarenko, como a coletividade e a disciplina, em harmonia com a educação revolucionária socialista, e a formação do novo homem comunista, o que acontece logo após a Revolução Russa de 1917. Esses conceitos são contextualizados em todo acervo literário desenvolvido por Makarenko e para além de suas concepções pedagógicas, pois se apresentam, também, dentro dessas reflexões, os principais conceitos que surgem com a nova sociedade comunista em formação a partir dos acontecimentos históricos após a Revolução Russa, que ajudaram na construção e nas escolhas categoriais, que forjam a identidade da pedagogia de Makarenko. Nessa linha de ideia, os conceitos extraídos e descritos hipoteticamente logo acima foram as categorias que ajudaram o pesquisador a pensar os processos pedagógicos do curso em estudo e seu papel frente à formação do homem do campo e suas vivências ligadas ao seu local de morada e suas atividades no mundo do trabalho.

3.2 MAKARENKO: COLETIVIDADE E DISCIPLINA

Diante do que vem sendo exposto neste capítulo, é importante dar luz às categorias extraídas da pedagogia de Makarenko, fazendo-as categorias provocadoras e norteadoras da análise reflexiva sobre os documentos que instituíram o curso em pesquisa. Nesse sentido, em um primeiro olhar feito em seus manuscritos, observou-se que Makarenko expõe muitos relatos, situações, falas e episódios ocorridos durante sua trajetória de trabalho como professor/diretor na colônia Gorki e da Comuna de Dzerzhinski, ou seja, sua obra ficou muito mais relatada através de sua prática do que propriamente teorizada por pressupostos teóricos e epistemológicos. É sob esses aspectos que se identifica a intersecção da sua pedagogia com o curso em pesquisa.

Sua *práxis* pedagógica, por inúmeras vezes, foi inquirida a respeito de seu modo de trabalho por outros pedagogos e autoridades da área, bem como recebeu fiscalizadores do estado nas colônias e participou de muitas conferências sobre educação, pois seus métodos sempre foram muito questionados em função de sua rigidez quanto à disciplina e, também, sobre suas concepções a respeito do ensino autogestionado e coletivo. Desses aspectos apontados, tiram-se as categorias de análise da pedagogia Makarenkeana, as quais farão o cotejamento junto às dimensões formativas presentes nos documentos que constituíram o curso e que estão presentes nos tempos educativos da pedagogia da alternância, que é currículo estabelecido na formação que acontece no curso em pesquisa.

Assim, cabe salientar que as *práxis* educativas realizadas na pedagogia Makarenkeana assemelham-se às ações pedagógicas que ocorrem em um currículo em alternância, sobretudo, a um público que apresenta condições e necessidades muito parecidas com o que ocorreu nas colônias trabalhadas com a pedagogia de Makarenko, mesmo que essas experiências tenham acontecido em um outro momento e contexto histórico.

Cabe dizer, aqui, que o pesquisador não pretendeu achar as categorias extraídas da pedagogia Makarenkeanas ligadas diretamente ao curso em pesquisa; entretanto, a classe social dos estudantes, em ambas as pedagogias, joga-os para necessidades pedagógicas muito parecidas. Primeiramente pelas características logísticas de suas formações, como a exemplo da modalidade de internato dos estudantes, que ficam toda a semana alojados na escola, com convivências permanentes entre eles, tanto na sala de aula, como fora dela. Segundo, a relação de autogestão dos estudantes, dentro das várias decisões que precisam ser tomadas em momentos diferentes dentro desses currículos e que ficam a cargo desses estudantes, em comum acordo com os outros segmentos da escola, decididos em órgãos colegiados. E, em terceiro, as concepções de educação, homem, coletivo, trabalho, dentre outros que podem estar presentes nos documentos do curso em estudo, que são discussões ligadas às correntes do materialismo histórico dialético, foram base na formação pedagógica da pedagogia de Makarenko e são elementos semelhantes nas duas formações.

3.2.1 A disciplina como dimensão formativa na pedagogia Makarenkeana

No intuito de aprofundar a compreensão das categorias extraídas do pensamento pedagógico de Makarenko, dar-se-á luz a um dos elementos que é base estrutural entre as concepções de aprendizagem que se encontram em sua pedagogia: o conceito de disciplina.

Nos dias de hoje, o debate em torno do conceito de disciplina é compreendido por diversas pessoas como uma coerção que leva o sujeito a respeitar regras pré-estabelecidas. Este não é o ponto de vista debatido ao longo do percurso desta pesquisa. Mas, nesse contexto, a definição poderia ser tratada como uma viabilidade de levar os internos das colônias onde Makarenko lecionava à obtenção do conhecimento, à busca do auto-respeito e do respeito ao processo coletivo. “Tal conceito é expressado por Gramsci como uma capacidade de comandar a si mesmo, de se impor aos caprichos individuais, às vaidades desordenadas: significando enfim, uma regra da vida” (FRANCO, 1994, p. 64).

Sob esse olhar, é importante dizer que esses últimos conceitos de disciplina discorridos, logo acima, são peças chaves para a pedagogia experienciada por Makarenko na colônia Gorki, pois, a partir da nova organização econômica e política que aconteceu na sociedade socialista pós Revolução Russa de 1917, não poderia existir uma concepção individualista resguardada a individualidade, haja vista que as razões que objetivavam aquele momento consistiam em romper com a perspectiva do individualismo a fim de conquistar a coletividade.

Luedemann (2002, p. 377-378) traz duas ideias conceituais de Makarenko em relação a disciplina:

[...] A disciplina da inibição exige: não faça isso, não faça aquilo, não chegue atrasado à escola, não atire os tinteiros contra paredes, não falte ao respeito o professor; podem ainda ser acrescentadas mais algumas regras com a partícula ‘não’. Esta não é a disciplina soviética. A disciplina soviética é uma disciplina que induz a vencer as dificuldades, a disciplina da luta e do progresso, a disciplina da aspiração a algo, a luta por algo. É deste tipo de luta que necessitamos na realidade.

Sob esses aspectos, as definições conceituais de disciplina aproximam-se mais, dentro das vivências pedagógicas de Makarenko nas colônias. Nessa lógica, explicita Kant (1999) que a disciplina é uma forma coerente de buscar a perfeita educação da criança, pois, segundo ele, a criança na primeira infância desperta para fatores ligados à educação, ao conhecimento das normas e das leis. E é esse conceito de disciplina que é trabalhado nos primeiros caminhos percorridos pela educação, visto que evita que os homens sigam suas inclinações naturais e permite a instrução que é parte positiva da educação. A disciplina evita a animalidade do sujeito para si ou contra a sociedade. A disciplina não deve ser servil, mas deve permitir a liberdade da criança e procurar mostrar as obrigações e deveres para consigo mesmo e com a sociedade. A disciplina permite respeitar a liberdade dos outros cumprindo fielmente seus deveres (KANT, 1999).

Ainda nesse mesmo pensamento, Makarenko discorre que esse conceito não pode ser compreendido como uma forma limitadora aos sujeitos, no entanto, pode ser aplicada por meio do entendimento da disciplina de vida, no qual os anseios coletivos se sobressaem aos anseios

individuais e que têm por objetivo o respeito mútuo (MAKARENKO, 1981a, p. 35).

O teórico fala, também, da disciplina como um princípio comunista que se articula com o conceito de autoridade. Sob esse aspecto, diferentemente do autoritarismo, faz-se necessária a rigorosidade na disciplina das crianças e dos jovens dentro da Colônia Górkí, dada a importância de formar dirigentes e cidadãos da sociedade socialista, dos quais atuariam de forma efetiva na elaboração de uma nova organização social. Sobre o conceito de autoridade, Engels (1872, p. 1, grifos do autor) esclarece:

[...] **Autoridade**, no sentido do termo de que se trata, quer dizer: submissão da vontade de outrem à nossa; autoridade pressupõe, de outra parte, **subordinação**. Ora, porquanto estas duas palavras soem mal e seja desagradável para a parte subordinada a relação exprimem, trata-se de saber se há meio de prescindirmos dela e se – nas actuais condições da sociedade – a não podemos criar um outro estado social no qual a autoridade deixe de fazer sentido e, conseqüentemente, deva desaparecer.

Em sequência ao raciocínio do autor:

[...] É, portanto, absurdo falar do princípio de autoridade como de um princípio absolutamente mau e do princípio de autonomia como um princípio absolutamente bom. A autoridade e a autonomia são coisas relativas, cujas esferas viriam nas diferentes fases do desenvolvimento social. Se os autonomistas se limitassem a dizer que a organização social do futuro restringirá a autoridade até o limite estrito em que as condições da produção a tornam inevitável, poderíamos entender-nos; mas, em vez disso, permanecem cegos a todos os factos que tornam a coisa necessária e investem com ardor contra a palavra (ENGELS, 1872, p. 3).

Makarenko (1981a) disserta sobre suas obras e diz que o conceito de disciplina tem seus vários entendimentos; dentro dessa linha, ele sustenta que a sociedade soviética já não seria sinônimo de obediência mesmo. Em cima disso, ele seguiu uma linha que atendia às necessidades do povo soviético. Assim, cabe dizer que a disciplina é consciente e merece ser ensinada, desenvolvendo-se por meio das experiências materiais e dos interesses coletivos. “[...] Exige-se que o indivíduo compreenda o porquê e para que se deve cumprir uma ordem; sendo assim, que se sinta a necessidade e o desejo de cumpri-lá da melhor maneira possível” (MAKARENKO, 1981a, p. 37). Para possibilitar que o coletivo seja disciplinado, não é necessário medidas disciplinares, mas uma organização pontual do sistema educativo.

O autor expõe que a disciplina precisa de objetivos, pois não se trata apenas de um método ou procedimento de educação; é o resultado do conjunto de ações e estratégias educativas amparadas nos princípios socialistas. Sobre esse tópico, podemos observar:

[...] O cidadão soviético disciplinado pode ser educado somente por meio de um conjunto de influências construtivas, entre as quais devem ter privilégio a Educação política ampla, a construção geral, o livro, o jornal, o trabalho, a atuação social e inclusive algumas que parecem coisas secundárias, como os jogos, o divertimento, o descanso. É apenas mediante o conjunto de todas essas influências que se pode conseguir uma Educação correta, da qual resultará um autêntico cidadão disciplinado na sociedade socialista (MAKARENKO, 1981a, p. 38).

Makarenko (1987) desempenhou um trabalho como diretor/professor na Colônia Górkí, sustentado no princípio educacional da disciplina e da ordem. Foi um trabalho duro, traçado de muita dedicação, no qual ele atribuiu responsabilidades às crianças e aos jovens internos, sempre estigando o respeito frente ao coletivo. Foi preciso criar estratégias, segundo o pedagogo: “E decidi firmemente que seria um ditador, se não conseguisse dominar por outro método” (MAKARENKO, 1987, p. 29). Capriles (1989, p. 86) relata:

Organizou a vida da colônia mediante um sistema de interligação coletiva das responsabilidades, de forma que os próprios educandos sentiam-se parte fundamental do todo. Formulou a idéia acompanhada da exigência única, na qual ele foi intransigente: **manter uma disciplina rígida**. Makarenko colocou os próprios educandos na condução dos principais programas elaborados para desenvolver o processo produtivo (CAPRILES, 1989, p. 86, grifos nossos).

Makarenko (1975), no capítulo “*Acerca de mi experiência*”, disserta que na colônia havia tantas regras interessantes, originais, pertinentes e sintéticas que qualquer sujeito que estivesse de serviço poderia coordená-las tranquilamente. Nesta etapa da obra, o pedagogo escreve a respeito do seu livro *Poemas Pedagógicos*, inaugurando recordações de um problema disciplinar, da mesma forma que relembra implicações que teve para impor a ordem aos internos considerados infratores, a exemplo das ocorrências violentas anteriormente mencionadas, que dizem respeito ao caso de rivalidade agressiva entre ele e os internos, fatos, estes, que lhe renderam as acusações de seus métodos educativos – o castigo. Estes ocorridos lhe renderam a fama de um severo disciplinador, pois, naquele momento, esta atitude foi a solução para se iniciar o respeito dentro da colônia. O pedagogo apontou que teve que agir da mesma forma que os infratores para ser reconhecido, pois esse era o entendimento deles. Observe suas ações no seguinte relato.

No dia seguinte eu disse aos educandos:

- O dormitório tem de estar limpo! Vocês precisam ter monitores de plantão no dormitório. E quando a ir para a cidade, só com a minha licença. Quem sair sem ordem minha, não precisa voltar – não os receberei.

- Epa! – Disse Vólokhov. – Quem sabe dá para ser menos severo?

- Escolham, rapazes, o que é mais importante para você. Não pode ser de outro jeito. Deve existir disciplina na colônia. Se não lhes agrada, podem dispersar-se, cada um que vá para onde quiser. Mas quem continuar vivendo na colônia, terá de manter a disciplina.

Como quiserem. Nada de ‘covil’ aqui.

Zadórov estendeu-me a mão.

- Toque aqui. Tem razão! Você, Vólokhov, cale a boca. Nessas coisas você ainda é bobo.

Temos de cumprir o nosso tempo aqui, de qualquer jeito. Ou quer ir para a prisão preventiva?

- Mas como, vamos ser obrigados a ir pra escola também?

- Positivamente.

- E se eu não quiser estudar? Pra que preciso disso?

- A escola é indispensável, obrigatória. Quer você queira, quer não, tanto faz. Está vendo, o Zadórov acaba de dizer que você é bobo.

Precisa estudar, ficar esperto Vólokhov sacudiu a cabeça, brincalhão, e disse, repetindo as palavras de uma piada ucraniana:
 - Quem dançou, dançou mesmo! (MAKARENKO, 2012, p. 25).

Makarenko obteve com esses métodos um grau de disciplina que ele denotou, em sua novela *Banderas en las torres*, como uma disciplina severa e sólida, capaz de chegar a um idílio. Radice (1951, p. 2) esclarece que Makarenko tinha uma visão democrática da disciplina e de modo algum autoritária; em seus termos: “[...] oposição não está entre autoridade’ e ‘liberdade’, mas entre a concepção coletivista e a individualista”. Pode-se observar essa questão, nos escritos do pedagogo:

E por isso o quadro geral do trabalho pedagógico adquiriu novas colorações. A disciplina e a ordem cotidiana há muito deixaram de ser uma preocupação só minha. Elas se tornaram uma tradição do coletivo, na qual ele já se orienta melhor que eu, e que observa, não em casos especiais, nem por motivos de escândalos e crises históricas, mas a todos os momentos, na ordem das exigências do instinto coletivo, eu diria (MAKARENKO, 2012, p. 622).

Diante do excerto, reafirma-se que a disciplina está relacionada com a coletividade para o teórico, pois, para ele, uma é necessária para a existência da outra. Ele ainda acrescenta que além da disciplina consciente é preciso desenvolver no espaço escolar a autodisciplina, porque esse objetivo consiste em compreender a importância da formação e a atuação na sociedade socialista, por isso “[...] deve ser acompanhada de compreensão de sua necessidade, da sua utilidade, da sua obrigação, do seu significado de classe” (MAKARENKO, 2012, p. 249).

O pedagogo explana que na colônia Gorki a disciplina apresentava-se como uma necessidade primordial para o desenvolvimento da coletividade, quase que fato irrefutável para garantir o objetivo proposto. Nesse sentido, esse objetivo se torna próprio de cada membro cotidianamente, compreendendo que seu futuro estaria intimamente ligado ao desenvolvimento da coletividade, pois uma disciplina democrática, que também se torna enérgica, não exclui nem a crítica ou os castigos (RADICE, 1951). Sobre esses aspectos, discorre-se:

Para Makarenko, no entanto, a democracia do coletivo e a correspondente disciplina democrática não são exercícios puros e artificiais. Não se trata de “brincar de democracia”, de exercitar artificialmente a disciplina e a responsabilidade. Os órgãos do coletivo na Colônia Górkí ou na Comuna Dzerjinski nada têm que ver com os artificiosos “cargos públicos” imaginários de certas cidades ou repúblicas infantis. A organização do coletivo vem sempre ligada às exigências de uma tarefa concreta; a disciplina do coletivo é sempre uma disciplina de trabalho, de luta e de superação (RADICE, 1951, p. 1).

Filonov (2010, p. 38) disserta também que o conceito defendido pelo pedagogo se permeia de harmonia, carinho e exigência; o que faz distanciar-se do espontaneísmo e da severidade. O teórico insiste em dizer que a disciplina “[...] conquista responsabilidades; e que a criança assimila regras, normas, mas pode correr determinados riscos para desenvolver sua

liberdade”.

Sobre esses aspectos, cabe dizer que a proposta educacional de Makarenko (2012) em relação à coletividade e disciplina apresenta princípios socialistas fundamentais para pensarmos uma educação pautada em uma formação autônoma e democrática de direitos. Nesse sentido, a compreensão das instituições de ensino sobre o conceito de disciplina é umas das melhores formas de conseguir a busca de uma educação baseada na coletividade. Sendo assim, considera essencial que a organização educativa se fundamente nessas referidas concepções, porque o “[...] trabalho educativo dirige toda a vida de uma criança” (MAKARENKO, 1981b, p. 468).

3.2.2 Makarenko e a compreensão de coletividade

A influência de Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939) na implantação desse ideal será enorme. [...] A sua contribuição específica encontra-se no campo da formação moral e do desenvolvimento **do novo cidadão soviético**. A essência do novo método encontra-se na **insistência no coletivo**. O objetivo de todo processo educativo consistirá em **subordinar a individualidade ao bem comum** (GILES, 1987, p. 281, grifo nosso).

Nessa subseção, começa-se com a reflexão sobre um excerto de Giles (1987), que, ao pensar sobre o conceito de coletividade na pedagogia de Makarenko, dá luz a importância pedagógica desse conceito na formação educacional do novo homem soviético. Sendo assim, o que se destaca primeiramente nesse tópico é descrever mais uma das categorias extraídas da pedagogia de Makarenko – nesse caso, o conceito de coletividade, sempre em sincronia com a educação revolucionária e a formação do novo homem comunista, que foram o foco do pedagogo para forjar sua formação educacional. Esses preceitos são desenvolvidos em toda a discussão pedagógica do acervo literário de Makarenko e para além de suas concepções pedagógicas, pois esses elementos passam, também, por todo o sistema econômico, social e cultural da sociedade comunista.

Sendo assim e falando do conceito de coletividade, o pedagogo se opõe aos princípios e à organização da sociedade capitalista, tendo em vista a exploração do homem sobre o homem, pois a “[...] condição essencial para a existência e a dominação da classe burguesa é a concentração de riqueza nas mãos de particulares, a formação e a multiplicação do capital”, isto é, “[...] a condição de existência do capital é o trabalho assalariado. Este se baseia na concorrência entre os trabalhadores” (MARX; ENGELS, 1989, p. 29). Em contrapartida, na sociedade comunista, ocorre a “[...] ruptura mais radical com as relações de propriedades remanescentes” (MARX; ENGELS, 1989, p. 42), pois os meios de produção pertencem a todos.

A vista disso, o conceito de coletividade é singular e diferenciativo entre as sociedades comunistas e capitalistas. Nesse aspecto, Marx e Engels (1989), ao expender sobre a divisão do trabalho na sociedade capitalista, discorrem sobre a contradição entre o interesse dos sujeitos e da família. Dissertando sobre o interesse do coletivo, apontam: “[...] não existe apenas a representação do ‘interesse geral’, existe também, antes de mais nada, a representação da realidade na dependência recíproca de indivíduos entre os quais o trabalho está dividido” (MARX; ENGELS, 1989, p. 47).

Os teóricos argumentam:

[...] É justamente desta contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que o interesse coletivo toma, na qualidade de Estado, uma forma autônoma, separada dos reais interesses particulares e gerais e, ao mesmo tempo, na qualidade de uma coletividade ilusória, mas sempre sobre a base real dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal – tais como, laços de sangue, linguagem, divisão do trabalho em maior escala e outros interesses – e, sobretudo, [...] baseada nas classes, já condicionadas na divisão do trabalho, que se isolam em cada um destes conglomerados humanos e entre as quais há uma que domina todas as outras (MARX; ENGELS, 1989, p. 48).

Sobre esse aspecto, enfatiza-se que o coletivo no capitalismo ocorre de forma quase que invisível. Como lecionam Marx e Engels (1989, p. 49), a luta dos interesses particulares se choca com os interesses coletivos e, por sua vez, “[...] ilusoriamente tidos como coletivos, torna necessário o controle e a intervenção prática através do ilusório interesse - ‘geral’ como o Estado”. Os teóricos esclarecem que a força produtiva decorrente da cooperação de vários indivíduos exigida pela divisão do trabalho aparece como uma força estranha, tendo em vista que a cooperação não é voluntária, mas natural, configurando uma alienação (MARX; ENGELS, 1989).

É meramente no coletivo que os indivíduos encontram os recursos de desenvolver integralmente suas capacidades, viabilizando a liberdade pessoal, visto que “[...] na coletividade real, os indivíduos adquirem sua liberdade na e através de sua associação” (MARX; ENGELS, 1989, p. 117). Consequentemente,

[...] a relação coletiva em que entraram os indivíduos de uma classe, relação condicionada por seus interesses comuns frente a um terceiro, foi sempre uma coletividade à que pertenciam estes indivíduos apenas como indivíduos médios, apenas enquanto viviam dentro das condições de existências de sua classe – ou seja, uma relação na qual participavam não como indivíduos, mas como membros de uma classe (MARX; ENGELS, 1989, p. 117).

Os teóricos ressaltam, além disso:

Por outro lado, **a coletividade dos proletários revolucionários**, que tomam sob o seu controle suas condições de existência e as de todos os membros da sociedade, acontece exatamente o contrário: nela os indivíduos participam como indivíduos. É exatamente esta união de indivíduos (pressupondo naturalmente as atuais forças produtivas desenvolvidas) que coloca sob seu controle as condições de livre desenvolvimento e

de movimento dos indivíduos – condições que até agora encontravam-se à mercê do acaso e tinham assumido uma existência autônoma frente aos diferentes indivíduos precisamente por sua separação como indivíduos, por sua união necessária determinada pela divisão do trabalho e por sua separação transformada num vínculo alheio a eles (MARX; ENGELS, 1989, p. 117-118, grifos nossos).

Foi nas ponderações entre o proletariado revolucionário, na criação do novo homem comunista, sustentado pelas obras clássicas de Marx e Engels, que Makarenko defendeu a coletividade como categoria essencial do seu legado enquanto um teórico da educação. O pedagogo destaca que “[...] No sentido lato, coletivismo significa solidariedade do homem para com a sociedade. Sua antítese é o individualismo” (MAKARENKO, 1981, p. 68).

Makarenko, segundo Luedemann (2012), produziu alguns instrumentos de análise para fazer um estudo na sociologia da educação com fundamentos na pedagogia. Sobre esse episódio, no próprio processo de educação foram experimentadas novas e reais relações sociais inspiradas pela revolução, as quais foram elaboradas no interior da colônia como obra da pedagogia, dos educadores e dos educandos, como explanado logo abaixo:

A subordinação do indivíduo ao coletivo não se daria como uma forma de desenvolvimento espontâneo da personalidade coletivista, mas apenas sobre as ‘explosões’ provocadas pela coletividade. Mas a subordinação ocorreria entre os iguais, na participação, na autogestão da coletividade, em que cada um dos educandos e dos educadores também são comandantes, donos de seus próprios destinos (LUEDEMANN, 2012, p. 238-239).

De acordo com a fala de Radice no “Encontro sobre Escola e Pedagogia Soviética”, realizado em dezembro de 1951, a coletividade para o pedagogo soviético está sempre no âmago de seu pensamento e vivências, pois entende que

O coletivo não é um conjunto de pessoas, mas um organismo complexo, que possui sua personalidade, sua tradição, sua história; que tem suas próprias leis de formação e de desenvolvimento. O objetivo imediato da ação educativa não é o indivíduo em particular, mas o coletivo, tenha este o nome de colônia ou de classe escolar. Cada indivíduo é educado com o coletivo e através dele. A relação entre o indivíduo e a coletividade, entre o coletivo e seu núcleo central – composto pelos elementos mais ativos, capazes e tenazes – a relação entre o coletivo e o adulto (professor, capataz, administrador, etc.): eis alguns dos problemas fundamentais que Makarenko enfrenta e resolve, expondo-os com maravilhosa vivacidade em suas narrativas pedagógicas e com clareza científica nos estudos e artigos dos seus últimos anos de vida. É matéria por demais rica para poder ser comprimida em uma intervenção deste Encontro; limitar-nos-emos, portanto, a indicar dois únicos pontos: Um é a necessidade de perspectivas amplas e felizes para o coletivo e para todos os seus membros. O outro é a necessidade de caminhar sempre, de não se conformar com o que já se obteve, de fixar continuamente novas exigências: isto é, o perene movimento para frente, como lei fundamental do desenvolvimento do coletivo (RADICE, 1951, p. 1).

Makarenko procurou estratégias pedagógicas que desenvolvessem, nos internos, o conceito coletivo da sociedade comunista, isto é, uma forma de propor realizações que desenvolvessem nos internos a conduta coletiva. Em sua experiência, o referido pedagogo sistematizou uma proposta baseada nos princípios da coletividade escolar, discutindo a

estrutura orgânica da coletividade, a autogestão, a organização do trabalho docente, o trabalho cultural e a criação das perspectivas da coletividade (FILONOV, 2010).

O pedagogo revolucionário, segundo Filonov (2010), expôs a construção de um projeto de sociologia educacional tirando como modelo as concepções leninistas a fim de educar os novos dirigentes da sociedade comunista. Este projeto tinha como foco o fim das diferenças de classes, buscando que cada um percebesse que deveria trabalhar de acordo com sua capacidade e contemplando suas necessidades, tendo seus direitos assegurados. Sobre esse olhar da escola coletivista:

[...] Makarenko demonstra a necessidade de criar na escola um ambiente social propício para a experimentação de novas relações sociais, mas mais que isso: era preciso reinventar a escola como espaço central de participação social das crianças e dos jovens, criando novas tradições, numa rede de subordinação entre os iguais. Os próprios educandos se educariam junto com os educadores, numa verdadeira democracia operária (FILONOV, 2010, p. 33).

Dentro de suas atividades na Colônia Gorki, Makarenko pôde perenizar as ações feitas através dos estudos que eram relativos ao marxismo e afirmavam a importância do coletivo para a sociedade comunista. Os internos da Colônia Gorki tinham crescido e desenvolvido suas personalidades amparadas em valores burgueses, assim como estavam alterados pela violência:

No dia 04 de dezembro chegaram à colônia os primeiros seis educandos e me entregaram um fabuloso pacote com cinco enormes selos de lacre. O pacote continha os seus dossiês. Quatro deles tinham dezoito anos, foram-nos enviados por assalto domiciliar à mão armada, e dois eram mais trajados, de culotes de montar e botas elegantes. Tinham os cabelos cortados à última moda. Esses não tinham jeito nenhum de crianças abandonadas. Os sobrenomes dos nossos primeiros educandos eram Zadórov, Burún, Vólokhov, Bendiuk, Gud e Taranêts (MAKARENKO, 2012, p. 18).

A tradutora de uma das maiores obras de Makarenko, *Poema Pedagógico*, a pesquisadora Zoia Prestes, no epílogo do livro, declara que, para o pedagogo, uma criança ou um jovem abandonado/infrator, antes de toda a circunstância que causou tal situação, era um cidadão soviético, que por muitas vezes buscava sair daquela condição que o fora imposta. A tradutora assegura que os internos mencionam “[...] uma das normas de convivência dentro da colônia, referindo-se à decisão tomada no coletivo de ficar perguntando sobre vida passada” (PRESTES, 2012, p. 647), isto é, “[...] Ninguém sabia nada de ninguém, a vida parecia ter iniciado ali, o coletivo se formava ali e isso ajudava a esquecer o passado e se sentir criança ou adolescente” (PRESTES, 2012, p. 647). Destaca-se

[...] Makarenko teve uma certeza: era impossível usar sua bagagem teórica e aplicá-la de maneira metódica e fria para conseguir o mínimo de disciplina para organizar aquele coletivo de crianças e jovens sofridos e rejeitados pela sociedade. O grande desafio estava em estabelecer um diálogo, romper com a relação de influência e imposição. Isso fez com que Makarenko chegasse à primeira grande descoberta: todos deveriam sentir-se parte fundamental de um todo, com uma disciplina rígida, delegando e assumindo responsabilidades para organizar a convivência do grupo. Todos tinham responsabilidades e respondiam por elas num sistema de revezamento,

de tal forma que todos pudessem trocar de papéis e conhecer as responsabilidades de cada situação; enfim, sentirem-se corresponsáveis pelo coletivo (PRESTES, 2012, p. 650).

Cabe salientar que por muitas vezes os internos participavam das ações pedagógicas sem muito interagir e se manifestar, desconsiderando a aula do pedagogo, como ele discorre, logo a seguir: “Eu fiz um discurso sobre a nova vida de trabalho, sobre a necessidade de esquecer o passado, de marchar sempre em frente e para frente” (MAKARENKO, 2012, p. 19). Em contrapartida, “Os internos mal ouviam o meu discurso, cochichavam entre si, olhavam com sorrisos de zombaria e desprezo para os catres dobráveis” (MAKARENKO, 2012, p. 19).

No decurso dessa etapa, Makarenko passou por vários acontecidos de violência e da não aceitação das regras estipuladas, sendo preciso reorganizar as maneiras com que estava sendo feita essa organização pedagógica, como relata sobre a leitura de alguns livros didáticos: “Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por quê, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência e nem teoria nenhuma”, por isso, “[...] a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos” e conclui “No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi, que eu precisava não de fórmulas livrescas, as quais não poderia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente” (MAKARENKO, 2012, p. 21-22).

A vivência de Makarenko na Colônia Gorki teve grandes conquistas; uma delas é o desenvolvimento de suas experiências dentro do conceito da autogestão, pois o pedagogo entendia que o conceito do coletivo seria um braço para vários outros conceitos adjacentes. Especificamente sobre a concepção da autogestão, ela se efetiva nas vivências, no cotidiano e na organização dos grupos menores. Evidencia-se também os grupos sociais primários de contato, a partir da direção de um coordenador eleito pelo coletivo (LUEDEMANN, 2002).

Makarenko, segundo Filonov (2010), designou um lugar específico ao trabalho, acordado ao estudo com base nas ciências, com uma ampla educação cívica, política e moral, sendo concepções basilares na relação entre o trabalho e a educação:

a) o trabalho só se tornará um instrumento eficaz da Educação comunista se for integrado ao conjunto da organização do processo educativo; além disso, este sistema não tem nenhum sentido se todas as crianças e adolescentes não participarem das formas de trabalho socialmente útil, adaptadas às suas idades; b) é preciso que estas diferentes formas de trabalho, enquanto participação obrigatória da autogestão e do trabalho e do trabalho produtivo, sejam organizadas sobre a base técnica mais moderna possível e tendo por eixos uma criação técnica seletiva, assim como um trabalho gratuito efetuado no interesse de todos: uma vez preenchidas essas condições, as crianças e adolescentes tiram partido da riqueza das relações que determinam o desenvolvimento harmonioso e livre da personalidade; c) o coletivo, seus órgãos e seus delegados devem se encarregar, em medida sempre crescente, de organizar o trabalho e de tomar as decisões relativas à repartição dos benefícios, à

compatibilização dos salários, à utilização de diversos estimulantes materiais e morais e à organização do consumo (FILONOV, 2010, p. 20).

Ao testemunhar a vida coletiva primária dentro da Colônia Gorki, o pedagogo percebeu que houve progresso de toda a coletividade no que tange os avanços e a estagnação. Em síntese, é exatamente “[...] a marca social, material, cultural e política de cada uma dessas gerações das coletividades primárias que fizeram parte da história do movimento de construção da coletividade geral” (LUEDEMANN, 2002, p. 150).

Makarenko, sustentado aos manuscritos marxista, declara que o homem é consequência de suas vivências materiais e comportamentais: “[...] é o resultado muito complexo da consciência e também do conhecimento, da força, do hábito, das maneiras, da adaptação, da coragem, da saúde, e em primeiro lugar da experiência social” (MAKARENKO, 1981b, p. 359).

Makarenko (1981a) explana que a ação coletiva está ligada à solidariedade humana em função do trabalho e seus interesses sociais. Dessa maneira, compreendia-se que, em uma escola organizada em função da coletividade, seria possível combinar as diferenças com base nos direitos iguais ao desenvolvimento cultural. Afinal, a coletividade como um objeto de educação comunista “[...] é a realização concreta da escola única, em uma sociedade marcada pelo fim da propriedade privada e a pela garantia da igualdade de direitos” (FILONOV, 2010, p. 32).

No entendimento de Makarenko, o coletivo não se dava apenas por um grupo de indivíduos em interação. Sobre esse aspecto, Luedemann (2002, p. 151) discorre: “[...] é um complexo de indivíduos que têm um objetivo determinado, estão organizados e possuem organismos coletivos. São conscientes, devem discutir esse projeto e se responsabilizar por ele passo a passo”. Fundamentado por suas vivências na colônia de Poltava, Makarenko desenvolveu as partes orgânicas do sistema geral da coletividade:

[...] a sala de aula, o trabalho cultural, o trabalho produtivo, as coletividades primárias (destacamentos), o Conselho dos comandantes (coordenadores das coletividades primárias), a Assembléia Geral (onde todos os educandos e os educadores resolviam os problemas mais gerais), o coletivo dos educadores (com a intensa participação no processo pedagógico e cultural) e a constituição de um órgão de ligação com os operários e os camponeses organizados em soviets, o *Komsomol* (LUEDEMANN, 2002, p. 151-152).

Os destacamentos¹² não consistiam só em um desprezioso aglomerado de pessoas, eram também definidos por Makarenko como um organismo social vivo: com órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes, sem os quais não

¹² “Ao criar um novo tipo de organismo social, Makarenko percebeu que era preciso aproveitar as experiências concretas para organizar a escola como uma nova instituição social. O ‘destacamento’ foi denominado por Makarenko como coletividade primária, ou seja, um coletivo de contato principal, que não satisfazia unicamente os interesses da aula, nem os da escola, nem apenas os interesses da produção” (LUEDEMANN, 2002, p. 136).

haveria o coletivo. O pedagogo entendia que esse coletivo era como o âmago da família, pois não se separava os internos por faixa etária, já que em seu entendimento os mais velhos cuidavam dos mais novos e estes respeitavam os demais (CAPRILES, 1989). Capriles (1989, p. 156) elucida o relato de Makarenko sobre esse entendimento:

O coletivo dos professores e o coletivo das crianças não são dois coletivos diferentes, mas sim o mesmo coletivo pedagógico. É de se notar que não considero necessário educar uma pessoa isolada, mas educar todo um coletivo. É o único caminho para a Educação correta [...]. Para isso é necessário criar formas que obriguem cada aluno a fazer parte da movimentação comum. É assim que educamos o coletivo, formando-o. E, dessa maneira, após o que ele próprio cria, tornando-se uma grande força educadora, o consolidamos [...].

O pedagogo trabalha na ideia de que o coletivo não pode ser tratado como uma lei ou obrigação, muito menos arquitetado em dois ou três anos: sua geração exige um certo tempo. Refere-se a uma ação que decorre dedicação e luta, mas, quando tal coletivo existe e funciona, é necessário guardá-lo, cuidá-lo e, então, todo o processo educativo decorreria com muita facilidade (CAPRILES, 1989).

Sob a perspectiva de Capriles (1989), entendia-se que o projeto pedagógico Makarenkeano tinha uma série de elementos inovadores na estrutura de sua organização coletiva. Para Makarenko, apenas o coletivo como um todo é objeto da educação soviética: “[...] apenas quando educamos o coletivo podemos contar com uma forma de organização em que a personalidade individual possua, ao mesmo tempo, a maior disciplina e a mais ampla liberdade” (CAPRILES, 1989, p. 89).

Makarenko encaminhou um relatório sobre suas vivências e suas pesquisas ao Instituto Central de Organizadores da Instrução Pública, com sede em Moscou, em 24 agosto de 1922. Sobre esse documento, Capriles (1989) leciona que, no relatório confeccionado para atender a compreensão da pedagogia Makarenkeana, havia a necessidade de se resolver a codificação da nova ciência pedagógica. Por isso, foram propostas algumas medidas indispensáveis para o desenvolvimento da educação socialista, uma delas, especificamente sobre a coletividade:

1º Elaboração de um método científico de investigação pedagógica. Segundo os métodos atuais, a criança é o objetivo principal da investigação pedagógica. Acredito que este não é um princípio correto. A ciência pedagógica deve considerar o fato, o fenômeno pedagógico, como o objetivo final dessa investigação.

2º Aprofundar a atenção em relação à coletividade infantil como um todo orgânico. Para isto é necessário reestruturar toda a psicologia do trabalhador escolar.

3º Renunciar completamente à idéia de que para existir uma boa escola é necessário, antes de tudo, bons métodos para aplicar nas aulas. O que se necessita para obter uma boa escola é um sistema cientificamente organizado, compreendendo todas as suas influências.

4º A psicologia não deve ser o fundamento da pedagogia e sim a continuação dela, e assim deve ser entendido o processo da realização de lei pedagógica.

5º A escola russa de trabalho tem que ser reestruturada completamente já que, na sua essência, é uma visão burguesa. A base fundamental na escola russa não deve partir da teoria ‘ocupação-trabalho’, senão da sua antítese dialética: ‘trabalho/preocupação’.

Somente a organização da escola como função econômica a tornará socialista (CAPRILES, 1989, p. 91-92).

Em função das ações dentro da colônia, a vida coletiva tornou-se ainda mais palpável. Seja ela por meio da alternância de atribuições, da organização do trabalho, dos exercícios de comando e de subordinação, assim como de movimentos coletivos e individuais. Makarenko, alicerçado pelo entendimento leninista de transformação dos trabalhadores como novos comandantes da sociedade socialista, constatou que as relações sociais deveriam basear-se na premissa da subordinação entre os iguais (LUEDEMANN, 2002).

Depois de um intensivo trabalho de todos na colônia, aos poucos foi possível perceber o desenvolvimento dos princípios coletivos, assim como as novas tradições, apoiando-se em necessidades ou costumes mais antigos. Exemplificando: a realização de festas; a mobilização do coletivo para o prazer de desfrutar suas vitórias, em outras palavras, a cada colheita “[...] a cada primavera, quando o coletivo se reunia para debulhar as medas altas de trigo, centeio, cevada e aveia, o trabalho se transformava em um ritual pagão. A colheita e a debulha eram atividades cansativas, mas cheias de vida e alegria” (LUEDEMANN, 2002, p. 179). Observa Makarenko (1977a, p. 144): “[...] tens que amar a tua colectividade, aprender a conhecê-la, pôr-te ao corrente dos seus interesses e saber apreciá-los. Não há homens sem isso”.

O trabalho era apontado como um ponto de vista fundamental para a educação dos internos da colônia Gorki. Nessa meta coletiva, todos participariam ativamente de tal relação, embora

Muitos homens aprenderam há muito tempo a sobrepujar o peso do trabalho, a sua repulsividade física”. O pedagogo ajuíza que reconhecendo a fraqueza da natureza humana [...] nós toleramos, ainda agora, certos motivos de satisfação pessoal, motivos do nosso próprio bem-estar, mas invariavelmente ansioso por educar motivações abrangentes de interesse coletivo (MAKARENKO, 2012, p. 557).

Dessa forma,

[...] Quanto mais amplo é o coletivo cujas perspectivas parecem ao homem suas perspectivas pessoais, tanto mais belo e mais elevado é o homem. Educar um homem significa educar nele os caminhos da perspectiva pelos quais se distribui a sua alegria do amanhã. Poder se- ia escrever todo um método sobre este importante trabalho. Ele consiste na organização de perspectivas novas, na utilização das já existentes, na instituição gradual de outras mais valiosas. Pode-se começar por um bom almoço, por uma ida ao circo, ou pela limpeza da lagoa, mas é preciso sempre despertar para a vida e alargar gradativamente as perspectivas de todo o coletivo, conduzi-lo até às perspectivas de toda a união (MAKARENKO, 2012, p. 569).

Na observação de Makarenko (1977b), a relação entre a coletividade e os educandos estabelece umas das principais interrogações para se refletir a educação. Kumarin, no prefácio da obra *La colectividad y la educación de la personalidad*, comenta que fora da coletividade não é possível formar uma personalidade consciente da responsabilidade perante o estado

socialista. Ou seja, somente enquanto um cidadão coletivo sentir a plenitude de participar como membro da verdadeira sociedade democrática.

Como tarefa organizadora, digna de nossa época e de nossa revolução, só pode ser a criação de um método que, sendo geral e único, permite ao mesmo tempo que cada personalidade desenvolva separadamente suas peculiaridades e conserve sua individualidade. Essa tarefa seria absolutamente impraticável para a pedagogia se não fosse pelo marxismo que resolveu o problema das personalidades e da coletividade há muito tempo (MAKARENKO, 1977b, p. 46, tradução nossa).¹³

A real coletividade é uma atribuição enigmática, como evidencia Makarenko (1981b, p. 471), pois é uma decisão que não deve ser tomada apenas por um ponto de vista pessoal, “[...] não levando em conta interesses individuais, mas o interesse da coletividade. É preciso sempre respeitar a disciplina, é mesmo preciso realizar tarefas desagradáveis, é o mais alto grau de disciplina”.

Makarenko (1977b) relata que a função pedagógica precisaria estar em harmonia com os princípios da sociedade socialista fundamentada no princípio da coletividade. Esses princípios deveriam fazer parte das vivências dos cidadãos desde os primeiros anos de vida, em todos os espaços, sem esquecer suas individualidades, mas compreendendo que esta faz parte de um coletivo. O teórico esclarece:

[...] A comunidade escolar, a célula da sociedade infantil soviética, é a primeira a ser objeto de trabalho educativo. Quando treinamos um indivíduo, devemos pensar na Educação de toda a comunidade. Na prática, essas duas tarefas serão resolvidas apenas em conjunto e com um único procedimento. Em cada momento de nossa influência sobre as personalidades dessa ação, ela também deve influenciar a comunidade. E vice-versa: todo contato nosso com a comunidade também deve ser, necessariamente, um momento de Educação para cada indivíduo integrado à comunidade (MAKARENKO, 1977b, p. 47, tradução nossa).¹⁴

Dentro dessa perspectiva, percebe-se a escola como uma coletividade única; por esse motivo é importante que seja mais animada, graciosa, alegre e também rigorosa. Apenas fundamentada nessa organização, a escola cumpre sua função em relação à educação comunista, renunciando os pressupostos burgueses (MAKARENKO, 1977b). Makarenko (2012) afirma que, quando um jovem da Colônia Gorki realizasse uma ação que beneficiasse os demais

¹³ “Como tarea organizadora, digna de nuestra época y nuestra revolución, sólo puede ser la creación de un método que, siendo general y único, permita al mismo tiempo que cada personalidad por separado desarrolle sus peculiaridades y conserve su individualidad. Esta tarea sería absolutamente impracticable para la pedagogía si no fuera por el marxismo que resolvió hace mucho el problema de la personalidad y la colectividad” (MAKARENKO, 1977b, p. 46).

¹⁴ “[...] La colectividad escolar, célula de la sociedad infantil soviética, es la primera que debe ser objeto del trabajo educativo. Cuando formamos a un individuo debemos pensar en la educación de toda la colectividad. En la práctica, estas dos tareas se resolverán sólo de forma conjunta y con un procedimiento único. En cada momento de nuestro influjo sobre la personalidad esta acción debe también influir sobre la colectividad. Y viceversa: cada contacto nuestro con la colectividad ha de ser también, necesariamente, momento de educación de cada individuo integrado en la colectividad” (MAKARENKO, 1977b, p. 47).

colegas, significava que o indivíduo compreendeu o princípio de coletividade, contribuindo também para sua formação enquanto cidadão soviético.

Enfim, sobre o conceito de coletividade por Makarenko (1977b), evidencia-se que a educação soviética reverbera nas escolhas pedagógicas vivenciadas nas colônias em que Makarenko atuou. Nesse sentido, as categorias que são retiradas das vivências educacionais Makarenkeanas são dimensões formativas que surgem na busca de dar identidade ao novo homem socialista. No entanto, essas ações dentro da proposta curricular culminam em uma grandeza que ecoa em todo o processo educacional socialista. Sobre essa visão de escola e coletividade, Makarenko (1977b, p. 248) disserta: “[...] Educação consiste na correta organização da coletividade, disciplina, ordem e na organização da vida cotidiana; dentre outros fatores que contribuem para o processo pedagógico.”

Diante das discussões expostas nesse capítulo, deu-se luz às proposições educacionais do pedagogo soviético Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939) em relação à educação na Rússia revolucionária pós 1917, cujos princípios basilares foram os pressupostos marxistas na formação do novo homem comunista através da educação. Sobre esses aspectos, são discutidas as propostas da educação Makarenkeana para a educação soviética, com vistas à formação de um novo homem comunista, fundamentada nos princípios da coletividade e disciplina.

Nesse sentido, extraiu-se tais categorias educacionais, entendendo que há uma contribuição da educação revolucionária na perspectiva de uma educação humanizadora e emancipadora para todos na atualidade. Sendo assim, o papel da pedagogia Makarenkeana nas discussões que permeiam a pesquisa corrente ancoram-se na busca de compreender as dimensões formativas destacadas nos documentos do curso em pesquisa, que acontecem nos tempos educativos da pedagogia da alternância. É importante destacar que os debates Makarenkeanos servem de referência para identificar e entender as próprias dimensões formativas que estão nos documentos do curso e ressignificam o papel formativo da formação profissional por ele proposta.

4 OS DOCUMENTOS DE CRIAÇÃO DO CURSO: UMA ANÁLISE CONCEITUAL, A PARTIR DOS PENSAMENTOS DE ANTON MAKARENKO

No decorrer deste capítulo, foram realizadas as análises dos documentos que constituíram o Curso, no intuito de extrair as dimensões formativas, parte importante para estabelecer a identidade da formação profissional em pesquisa. Para tal, primeiramente, deu-se luz, nesses documentos, às categorias conceituais, que se encontram como propostas filosóficas, culturais, pedagógicas e educacionais dentro da formação. Para isso, a pesquisa focou em compreender essas dimensões formativas, a partir da pedagogia de Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939) – dela, foram extraídas duas categorias que são base estruturante de suas vivências pedagógicas (disciplina e coletividade) –, em um currículo que contempla os povos do campo, concebido sobre a pedagogia da alternância. Nesse sentido, o currículo do Curso, sendo um movimento político-pedagógico, organiza o ensino dividindo-o em tempos educativos – nesse caso, em tempo escola e tempo comunidade, que são pontos altos no processo de ensino/aprendizagem desse modelo de currículo. Assim, o que se pretendeu evidenciar na presente etapa da pesquisa foi, em primeiro lugar, quais as dimensões formativas foram encontradas nos documentos explicitadores da proposta do Curso em análise e, em seguida, como foi pensado o desenvolvimento de cada uma delas, nos diferentes tempos educativos da pedagogia da alternância, dentro desse projeto de formação profissional.

Sobre essas interrogações é que se desdobraram as análises da pesquisa, na ideia de extrair e compilar as resultantes que foram se estabelecendo sobre as dimensões formativas que se conceituaram e se categorizaram ao longo da investigação, buscando o caráter educacional dentro da formação, bem como possíveis espaços formativos – denominados como complementares, os quais não fazem parte dos grupos definidos a partir do pensamento Makarenkeano – e, também, possíveis lacunas que possam existir no decurso de análise desse estudo.

4.1 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRADA OMNILATERAL COMO BASE E EMERGÊNCIA DAS DIMENSÕES FORMATIVAS DO CURSO

No decorrer desta seção, buscou-se identificar as dimensões formativas de caráter estrutural, filosófico e pedagógico que deram corpo a essa formação profissional. Assim, na continuidade do estudo, mostrou-se pertinente identificar o ponto de intersecção em relação aos primeiros passos da educação profissional dos institutos federais no Brasil e à educação

russa pós-revolução de 1917, levando em conta o cunho marxista nas concepções de educação dos institutos federais e, também, nas que se mostravam presentes nas vivências pedagógicas de Makarenko, construídas nas colônias correcionais, onde o teórico lecionou e deu identidade à sua pedagogia.

Sobre os aspectos ligados à educação profissional tecnológica dos institutos federais no Brasil, revelou-se uma história que remonta a 1909, quando, durante o governo republicano de Nilo Peçanha, foram criadas, por meio do Decreto nº 7.566, as primeiras “Escolas de Aprendizizes e Artífices”. Essas escolas tinham como objetivo inicial

habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna”, preparando-os para fazê-los “adquirir hábitos de trabalho proficuo”, com o intuito de combater a “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. Nesse sentido, o governo dispôs, então, disseminar tais escolas em todas as capitais dos estados federados, a “formar cidadãos úteis à Nação” (BRASIL, 1909, p. 1).

Não tão obstante, o Brasil naquele momento passava por um processo de inserção na divisão internacional do trabalho capitalista industrial como país subalterno e periférico em relação às grandes potências. Essa condição, do ponto de vista interno, contava, por um lado, com o apoio de uma parte da sociedade e, por outro lado, uma oposição de outra, sobretudo a partir de 1917, quando ocorreu a revolução russa, inspirando lutas sociais por projetos alternativos de nação, sociedade e modos de produção da vida social. Isso significa dizer que o estabelecimento da rede federal de educação profissional e tecnológica e sua expansão até os dias atuais tem demandado, historicamente, disputas políticas acerca de quais seriam, do ponto de vista nacional, sua função e finalidade.

Em relação a esses pontos históricos, mostrou-se importante retomá-los ao debate para esclarecer alguns pontos nas intersecções traçadas entre a educação russa pós 1917 e a educação da rede federal de educação profissional e tecnológica, que, nesse caso em específico, tem como adendo um currículo com singularidades voltadas aos povos que vivem no e do campo. Sobre esse último aspecto, cabe dizer que, sobre todas as incógnitas sociais e políticas que circulam como propostas de educação profissional tecnológica em nosso país, esse estudo, buscou centralizar suas indagações na ideia de compreender os fins, frente a uma educação de caráter social e insersivo, que, em seus aspectos formativos, aguça uma visão holística a seus estudantes, olhando para uma realidade social transformadora, realizada através das mudanças autogestionadas e opinadas pelos próprios estudantes dentro do processo de ensino.

Sob esse ponto de vista, buscando compreender os processos de ensino e aprendizagem caracterizados dentro do Curso pelas dimensões formativas que vão se desenhando na

identidade do Curso, debruçou-se sobre os documentos escolhidos, dando um olhar em espiral, pensando esses elementos a partir das vivências pedagógicas de Makarenko, com concepções muito justas voltadas aos debates da educação russa pós 1917, mas sem estar preso a essas vivências e, sim, utilizando-as de referência, na busca de revelar a própria identidade do Curso, suas concepções de educação, coletividade, trabalho, dentre outras que possam surgir em meio a análise.

Neste sentido e com base nas categorias compiladas a partir da pedagogia Makarenkeana, em uma primeira análise, percebeu-se que os conceitos extraídos da pedagogia de Makarenko, a exemplo da coletividade e disciplina, não aparecem explicitamente nos documentos escolhidos, mesmo que existam muitas discussões bem parecidas, vistas sob o mesmo ponto de vista e com correntes pedagógicas muito semelhantes. Entretanto, o fato é que as vivências Makarenkeanas contribuem a definir os processos pedagógicos que se apresentam sobre o olhar marxista dentro do Curso, buscando a autonomia dos estudantes, através de um ensino significativo, reflexivo e crítico.

Pensando assim é que se pretendeu trazer ao capítulo, de forma clara e sistematizada, os desdobramentos que são feitos na educação profissional, técnica, tecnológica, no âmbito dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Pois, de um lado, evidencia-se a predominância, ainda, do tecnicismo, ancorado em perspectivas morais burguesas, próximas do que determinava o Decreto nº 7.566 de 1909 (BRASIL, 1909), no sentido de “criar hábitos de trabalho [...] para formar cidadãos úteis”, não se preocupando com a formação humanista ampla, ocupando-se de maneira instrumental, sobretudo da área de códigos, linguagens e da matemática, propondo uma formação politécnica, porém submetida às demandas do mercado de trabalho e dos arranjos produtivos capitalistas. Do outro lado, ainda minoritariamente, as perspectivas humanistas, que se ancoram em pressupostos éticos, pensando a educação integral para além das determinações do capitalismo, buscando integrar educação básica com a profissional, por intermédio de conceitos, que visam conscientizar o sujeito da importância de uma formação voltada para a emancipação humana, em busca de uma Formação Integrada Omnilateral¹⁵.

¹⁵ A expressão “Formação Integrada Omnilateral” será utilizada dessa forma no decorrer desse texto, quando da integração dessas duas grandezas conceituais, representando uma categorização, demonstrando a existência dessa tendência pedagógica na prática social educativa no âmbito da rede federal de ensino. Ela não representa um consenso, uma unanimidade, mas, sim, uma perspectiva que remonta à Paideia grega, no sentido da busca de totalidade, da formação integral do ser humano para a vida política e social. Representa também, e fundamentalmente, uma forma pedagógica emancipatória em relação às relações capitalistas, contrariando a divisão social do trabalho, ao propor uma formação que visa contemplar a educação básica imbricada com a formação para o trabalho.

Pensando compreender esses aspectos levantados, buscou-se traçar estratégias de análise para cumprir os caminhos que se julgou importante seguir. Nesse sentido, optou-se por extrair excertos dos documentos, como o PPC do Curso, que foram escolhidos como instrumentos de análise. Assim, o que se buscou identificar, em um primeiro momento, foram os aspectos filosóficos, pedagógicos e sociais, que são característicos do Curso.

Vale lembrar que o Curso se instituiu para contemplar sujeitos que vivem do e no campo – não tirando a responsabilidade universal e democrática de educação a todos – entretanto, sua premissa principal enquanto espaço educacional é levar formação profissional de forma significativa e relevante aos primeiros mencionados.

Desta forma, ao olhar para o PPC do Curso, evidenciou-se a articulação que foi sendo construída entre o PDI do IFC, o documento base dos cursos técnicos dos institutos federais e os conceitos que deram o caráter identitário à pedagogia da alternância dentro dessa formação. Em cima disso e em análise ao PPC, deparou-se com um excerto que elenca alguns objetivos, características e a noção das estruturas pedagógicas propostas pelo Curso. Além disso, também é apontado a qual público esse tipo de ensino interessa.

Figura 1 – Recorte do PPC do Curso

3. NÚCLEO BÁSICO DE EDUCADORES

A educação compreende diversas dimensões, que incluem a pedagógica, a sociocultural e a política. A educação pensada em uma perspectiva emancipatória não se instaura de forma simples, nem é baseada no improviso. Ela requer o comprometimento das entidades públicas, visando construir os meios para que as identidades sejam reconhecidas e preservadas. No entanto, em geral, as identidades dos povos, das culturas, dos diferentes modos de ser e de viver ainda são ofuscadas pela cultura dominante. O reconhecer-se é o primeiro passo para a transformação social, assim, as bandeiras levantadas por um povo ou por uma comunidade não se constituem em meras representatividades; elas refletem os resultados de suas lutas e conquistas. A Educação do Campo se insere nesse contexto das políticas afirmativas voltadas para os povos do campo que lutam pelo reconhecimento dos seus saberes, culturas, modos de vida e pelo direito à educação de qualidade socialmente referenciada, que historicamente lhes foi negado.

Fonte: IFC, 2016.



O recorte apresentado acima deu luz aos caminhos e às possibilidades pedagógicas que foram se construindo diante da superação hegemônica do capitalismo, reconhecendo e destacando as dimensões formativas como agentes condutoras de um processo formativo, o qual busca uma mudança real e efetiva na vida cotidiana dos estudantes, influenciada pelos aspectos culturais, sociais e políticos que se delimitam como essenciais para a transformação integral desses indivíduos. Dentro dessa realidade, buscou-se extrair e categorizar as dimensões formativas que são cunhadas no Curso e que buscam garantir uma formação transformadora, autônoma e emancipatória aos educandos dessa formação. Sob esse ponto de vista, mostrou-se importante balizar e trazer para a pesquisa as categorias extraídas e já fundamentadas na pedagogia de Makarenko. Sendo assim, a coletividade e a disciplina foram as dimensões formativas retiradas da pedagogia Makarenkeana, tomadas como pontos de partida para compreender aquelas extraídas dos documentos desse Curso. Pensando sob essa lógica, cabe aqui enfatizar o papel da pedagogia de Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939) para essa pesquisa, pois, segundo Luedemann (2002), a vida e a obra do pedagogo são referências pedagógicas para os movimentos populares e, conseqüentemente, para os povos e comunidades que vivem do e no campo. Identificou-se, também, a importância dos pedagogos, professores e profissionais da educação, comprometidos com a educação da classe trabalhadora e com a organização das instituições escolares dentro do princípio da coletividade, autogestão e disciplina – premissas muito ligadas às discussões centrais da pedagogia de Makarenko.

Observou-se como pontos semelhantes de ambos os lados, ainda, o amparo teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), no qual os autores estudaram a sociedade capitalista, explicitando suas estruturas e organizações, na busca de dar um novo rumo à educação soviética a partir dos ideais comunistas, que se mostravam presentes nos conceitos de coletividade e disciplina, considerando a realização concreta da escola única em uma sociedade marcada pela propriedade privada e pela garantia da igualdade de direitos (LUEDEMANN, 2002). Nesse sentido, foi percebida a relevância acadêmica da pedagogia de Makarenko junto as dimensões formativas extraídas dos documentos do Curso, pois elas imbricam-se mediante a conexões de um mesmo paradigma central, que se apresenta em ambos os estudos, levando-os a caminhos muito semelhantes, no que diz respeito às concepções sociais, culturais, políticas e econômicas, ligadas à formação humana – como se desenha nas aproximações junto aos excertos logo abaixo:

[...] O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária reflete o compromisso dos movimentos sociais, de servidores com formação em educação do campo de diversos campi do IFC, **de escolas do campo das comunidades de agricultores familiares assentados, apoiados institucionalmente pela concepção político pedagógica do IFC** que tem a função de traçar horizontes e caminhos em **permanente diálogo social, cultural, político, ambiental e econômico com a realidade local, regional** que materialize este diálogo com relação ao Curso e a formação de profissionais engajados e cidadãos (IFC, 2016, p. 15, grifo nosso).

[...] A revisão e reversão desta realidade é uma necessidade inadiável. A escola e seus profissionais precisam assumir seu **compromisso social**, sobretudo para com a população que vive e atua no campo. **Propor um ensino que tenha em vista a transformação desta realidade, da qual devem ser protagonistas os atores que nela vivem, exige uma nova postura epistemológica e um compromisso político** por parte da instituição. Ou seja, é preciso que as diretrizes para o ensino profissional técnico sejam cumpridas e assim a população estudantil **atendida em suas necessidades intelectuais e culturais e com ela, a realidade sócio-política transformada** (IFC, 2016, p. 16, grifo nosso).

[...] No entanto, trata-se de um processo não isento de lutas e conflitos, uma vez que diz respeito a um campo em que está em disputa um determinado projeto societário, cujas concepções de mundo perpassam todos os setores, qual seja: **o econômico (escala produção, produtividade); o social (a quem beneficia), o ambiental e cultural (influencia modos de vida); o científico (orienta novas pesquisas) e político (define novas relações de poder e dependência)**. Diante disso, faz-se necessário motivar para o desenvolvimento de uma cultura problematizadora e crítica pela iniciativa dos profissionais que atuam no curso (IFC, 2016, p. 16-17, grifo nosso).

Ao se debruçar nos excertos acima, mostrou-se revelador o passo a passo que foi se estabelecendo para identificar o tipo de público que a formação busca alcançar, principalmente no campo didático-pedagógico do Curso, na intenção de alcançar uma formação técnica profissionalizante de excelência, que seja contemplativa em todas as dimensões do ensino/aprendizagem aos estudantes. É importante enfatizar que não se categorizou ou se deu luz às dimensões formativas presentes nos documentos, ainda, pois, nos próximos parágrafos, procurou-se extraí-las e justificá-las, destacando a função de cada uma dentro do processo pedagógico que se configura dentro do Curso.

Dando continuidade à análise dos excertos, um fator que se mostrou importante sinalizar foi a base pedagógica geral, que todos os cursos profissionalizantes dos institutos federais trazem como referência. Isso não deixou de ser perceptível na apresentação da organicidade educacional do Curso, entretanto, nessa formação em específico, foi preciso levar em conta, também, o caráter identitário que se mostrou presente através da pedagogia da alternância e da educação do campo. Essas concepções ganham forma e força pelo viés da educação popular e das discussões Marxistas, que, nesse último, serviram tanto para os debates filosóficos da educação do campo e da pedagogia da alternância, como para identificar os projetos educacionais dos cursos técnicos integrados dos institutos federais.

Nesse sentido, o que se evidenciou com a pedagogia de Makarenko foi o estímulo para se pensar as dimensões formativas que acontecem no Curso, pois os processos pedagógicos para Makarenko eram percebidos a partir de condições de vidas reais dos estudantes, evitando julgá-los de modo abstrato, manipulados por uma educação de objetivos previamente traçados. Para Makarenko, a educação formal e a educação familiar eram duas instituições importantes para a plena formação dos estudantes, construídas desde a tenra idade, com base nos princípios socialistas da coletividade e disciplina.

Em cima dessas questões, ficou claro o papel do indivíduo dentro do processo formativo e os propósitos que foram levando esses indivíduos a se constituírem como um ser social através de sua formação integral. Sobre esses aspectos, vale abrir um parêntese para mencionar que, apesar da grande influência dos preceitos da formação marxista e integrada no contexto filosófico e pedagógico do Curso, há presença das concepções liberais de Dewey e Dubet na educação tecnológica.

O filósofo e pedagogo norte-americano, um dos precursores do liberalismo social¹⁶, Dewey (2007), disse que o indivíduo não é um ser isolado, pois se mostra necessitado a participar de um grupo de pessoas para se construir enquanto cidadão e se apresentar como um desenvolvedor do seu próprio conhecimento. Sua filosofia política visou o desenvolvimento da individualidade, isto é, a auto realização por meio da democracia, concebida não como uma forma de governo, mas como uma participação de indivíduos na ação coletiva.

Nesse sentido, ao pensar esses aspectos, sobre as reflexões de Dewey (2007), faz-se concluir que as condicionantes de um indivíduo, considerado um ser social no mundo em que vivemos, pensado sobre a ideologia do individualismo e do indivíduo como ser social, são aspectos que dialogam com as escolhas curriculares do Curso, tendo em vista que a proposição desse currículo, como exposto nos excertos acima, tem um movimento integrativo, sempre visando as ações coletivas no processo pedagógico. Assim, compreender as diferenciações de uma ação individual dos estudantes em relação a um processo social, constituído e integrativo é papel reflexivo para esse estudo.

Sobre esses aspectos, Dewey (2007) dissertou que a mente, diferente de como se pensavam os gregos (superioridade da razão) e os medievais (superioridade de Deus), tem sua dimensão “simplesmente” individual. Ainda sob esse viés, a apreensão da mente como

¹⁶ O social liberalismo, **liberalismo social**, novo liberalismo, ou liberalismo moderno é um desenvolvimento do liberalismo no início do século XX que, tal como outras formas de liberalismo, vê a liberdade individual como um objetivo central. A diferença está no que se define por liberdade. Para o liberalismo clássico, liberdade é a inexistência de compulsão e coação nas relações entre os indivíduos, já para o liberalismo social a falta de oportunidades de emprego, educação, saúde etc. podem ser tão prejudiciais para a liberdade como a compulsão e coação. Ler o livro *Partido Liberal*, de Alvaro Valle, pela editora Partido Liberal, ano 1994.

individual é crucial para o entendimento das demandas atuais por democracia e educação, uma vez que se buscaria hoje “[...] uma conexão mais íntima [do indivíduo; interior] com ele [o mundo; exterior]” (DEWEY, 2007, p. 51). Ainda contextualizando as observações sobre o tema, o autor afirma que a perspectiva de reorganização da vida prática permite ao indivíduo “[...] formar suas crenças sobre o mundo sem intermediários, em vez de recebê-las da tradição” (DEWEY, 2007, p. 51).

Em outras palavras, Dewey (2007) propunha uma democracia que, na sua base, tinha a incorporação do individualismo “empreendedor” como pressuposto. Esse pressuposto desconhecia, contudo, a condição histórico-social do ser humano, assim como a condição do indivíduo como indivíduo social.

Já Dubet (2008), sob o viés também liberal, via a meritocracia e a igualdade de oportunidades, princípios presentes nos sistemas escolares atuais, servindo tanto para o bem como para o mal, a depender de como isso era “pilotado”. Por isso, o autor propunha como solução para esse dilema, por conta da imposição da realidade, minimizar os fracassos, pois “[...] uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos” (DUBET, 2008, p. 10).

Essa perspectiva de Dubet (2008) o inscreve como um reformador pragmático, uma vez que ele não questionava a existência disso ou daquilo (e suas raízes) para propor uma coisa nova. Preconizava, sim, reconhecer o que existia e tentava melhorar, no sentido do que entendia ser o valor da “justiça”, submetido aos pressupostos liberais de cidadania e dos direitos sociais, como um tipo de “socialização”. Assim, propondo, como se entende, uma inclusão excludente, questionando a igualdade meritocrática das oportunidades, sem questionar a fundo a competição social estabelecida pelo liberalismo capitalista, fruto do desenvolvimento da propriedade privada, do trabalho alienado e do metabolismo do lucro monetarizado que estabelecia a divisão social do trabalho na contemporaneidade. Portanto, ele criticava e ao mesmo tempo defendia a hierarquização causada pela “igualdade de oportunidades” segundo o mérito:

[...] dizendo de outra maneira, a igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder... que influenciam as diferenças de performance escolar (DUBET, 2008, p. 11).

Esse questionamento se transformava em acomodação, pois não significava romper com a ideia da igualdade de oportunidades; pelo contrário, na perspectiva de Dubet (2008, p. 12), as coisas poderiam piorar sem ela, na medida em que “[...] romper com a igualdade das

oportunidades [...] poderia aparecer como uma perigosa ilusão”. Contrariando as perspectivas liberais que se via na superação da desigualdade econômico-social, o autor, esclarecendo-se de antemão, dizia que era “uma perigosa ilusão” pensar que a formação integrada era pensada no sentido educativo/integrativo do ser humano, omnilateral, isto é, considerando as várias possibilidades de se construir conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo exterior, em concomitância, coletiva e social. Dessa forma, ao se debruçar e olhar para a formação integrada omnilateral, apresenta-se uma busca de completude entre fazer-pensar-fazer e sentir-pensar-agir, capacidades imbricadas na formação integrada e que têm no trabalho e na cultura, mediados pela ciência, sua razão de ser. Essa busca de completude é interdisciplinar, no sentido amplo de propor a integração do ser pela via do conhecimento, e é histórica, uma vez que representa, resguardando as especificidades temporais, a perspectiva de várias sociedades ao longo do tempo, como a dos gregos, por exemplo.

Assim, o filósofo grego antigo Sócrates (469-399 a.C.), criador do termo episteme, que significou conhecimento, em uma de suas máximas, afirmava “conhece-te a ti mesmo, e conhecerás os Deuses e o universo”. Isto é, o “si mesmo” e o “universo”, assim como os “Deuses”, são vistos imbricados em uma perspectiva de construção de conhecimento. Outro grego, Protágoras (480-410 a.C.), propunha que “o homem é a medida de todas as coisas”. Apesar de a máxima de Protágoras exacerbar moralmente o humano como medida de “todas” as coisas – o que ecológica (a Terra com todos os seus entes participantes) e eticamente (a espécie humana sem exclusão de direitos de uns por outros) parece equivocado –, mostra, em parte, uma noção de indivíduo, uma busca por integração formativa entre os seres humanos, o meio em que vivem e consigo mesmo, também, pela via do conhecimento.

Todavia, um dos dilemas constitutivos do ser humano, e que Marx em seus escritos tentou esclarecer, foi que “consigo mesmo” sempre significou “com os outros”. Contudo, isso não tem sido resolvido historicamente de maneira fácil, pois se percebeu que as consciências e ideologias desenvolvidas apontam ora para a integração ética ecológica do ser humano (toda a espécie em entendimento com o meio), ora para a integração moralmente exacerbada (grupos contra grupos para a dominação particular/pública do meio e da riqueza socialmente produzida), o que, em última instância, separa, parcela e desintegra condutas e consciências.

4.2 AS DIMENSÕES FORMATIVAS DO CURSO, NOS TEMPOS EDUCATIVOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Considerando as informações presentes nos recortes da seção anterior, na sequência dessa dissertação, são abordadas as dimensões formativas que foram extraídas dos documentos escolhidos para a análise, que serviram de base para desenvolver os meios para a realização das práticas de ensino/aprendizagem dentro do Curso. Foi analisada, ainda, a identificação de onde essas dimensões formativas acontecem dentro dos diferentes tempos educativos da pedagogia da alternância, proposta curricular da formação em pesquisa.

Foi sobre esses elementos de análise que as experiências educacionais vivenciadas por Anton Semiónovitch Makarenko se mostraram contributivas à pesquisa, pois o pedagogo teve um engajamento político presente na elaboração de uma teoria em educação, o que ajudou centenas de jovens em um período pós revolução russa de 1917, com a criação de uma escola socialista, ato que o tornou um autêntico defensor da causa dos desvalidos. Assim, a relevância social e pedagógica de seu legado na educação contribuiu para compreender os caminhos que os processos de ensino/aprendizagem tomaram dentro dos tempos educativos dispostos na pedagogia da alternância desse Curso, já que essas semelhanças se ressaltam pelo caráter social e intimista que ambas as formações retratam como filosofia de trabalho. Sendo assim, o que se desenhou como caminhos a percorrer na pesquisa foram as seguintes questões: qual a importância de uma formação integrada omnilateral aos estudantes de um curso técnico profissionalizante? Qual o papel dessas dimensões formativas pontuadas no Curso em estabelecer um processo de ensino/aprendizagem que garantisse uma formação integral omnilateral aos estudantes, construídas em diferentes tempos educativos, proposto por um currículo em alternância? E como isso foi se construindo como ensino significativo a esses estudantes?

Assim, essas interrogações ajudaram a sistematizar e justificar os caminhos e as escolhas feitas pelo pesquisador. Nesse sentido, fez-se uma varredura nos documentos escolhidos, no intuito de retirar destes as ideias sobre a educação/formação integral e os caminhos que essas concepções foram tomando para promover o ensino/aprendizagem dentro do Curso.

[...] A perspectiva da pluralidade é um fator fundamental para o processo de aprendizagem, assim como a permanente motivação de todos os envolvidos no processo, para tal é necessário: **planejamento participativo e estratégico das atividades**, o estímulo à formação de grupos de debate, o diálogo, a divisão das responsabilidades, os eventos que apresentem a atuação profissional e desenvolvam **uma visão integrada sobre a formação profissional** (SARANDON, 2002, apud IFC, 2016, p. 15, grifo nosso).

[...] **Uma formação integrada**, portanto, não somente possibilita o **acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social**, assim como a apropriação de referências e tendências **estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos**, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas (BRASIL/MEC, 2007, p. 45, apud IFC, 2014, p. 37, grifo nosso).

[...] No caso da **formação integrada** ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o **que se quer com a concepção de educação integrada** é que a educação geral se torne parte inseparável **da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho**: seja nos processos produtivos, **seja nos processos educativos como a formação inicial**, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfatizar **o trabalho como princípio educativo**, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (BRASIL, 2007, p. 41, grifo nosso).

Ao refletir sobre os excertos, na intenção de compreender melhor os conceitos e termos que compõem as discussões que permeiam os debates sobre Formação Integrada, fez-se necessário dar luz aos aspectos históricos, filosóficos, políticos e educacionais que se incorporam ao debate. Assim, fez-se importante começar pelo entendimento de alguns conceitos e significados que apareceram entre os elementos ligados à Formação Integrada – como a exemplo do sentido de “integrado”, pois o termo, diante das primeiras conceituações, não se mostra em consenso com as ideias de educação, bem como com as ideias de escola, porque, em inúmeras vezes, entendeu-se como submetido ao tempo: escola integral (de tempo integral); às vezes, foi confundido com o termo “articulado” (soma de disciplinas, polivalências, subsequências), no sentido de uma escolarização que propicia vários saberes e direções. Assim, desenvolveram-se processos que se autoproclamaram, em relação às disciplinas, poli, multi, trans, inter, mas que não necessariamente significaram integração. Pelo menos, não da maneira como se concebeu o sentido integral ou integrado, isto é, omnilateral, e, imbricadamente, interdisciplinar e ético.

Desse modo, a compreensão foi de que não houve integração omnilateral, de fato, sem uma concepção de ciência que fosse ética e sem uma apreensão interdisciplinar do conhecimento que integrasse, parte ou todo, numa perspectiva de construção do pensamento teórico de síntese a partir da lógica dialética da *práxis*.

Sob esses aspectos, compreendeu-se que a Formação Integrada foi uma realidade bem presente nas premissas conceituais dentro da formação do ensino médio integrado (EMI) dos institutos federais, pois se constituiu da união do ensino médio e da formação profissional, em que existia um entendimento de que a política assistencialista se ajustava às demandas do mercado de trabalho, dando abertura à autonomia e à emancipação humana. Com isso, a formação propunha a integração de conteúdos a partir de pressupostos nos quais os saberes

estritamente técnicos ou propedêuticos perdiam espaços para uma concepção em que não se tratava de juntar disciplinas e/ou cargas horárias, mas de ter uma organização curricular relacionada, internamente, aos conhecimentos gerais e específicos, à cultura e ao trabalho, ou ao humanismo e à tecnologia (RAMOS, 2010).

Nesse sentido, evidenciou-se nos documentos a presença indiscutível das vertentes em torno dos debates da escola unitária¹⁷, tratadas por Gramsci (1891-1937) em suas obras, nas quais as discussões da escola unitária se ancoravam na superação da dicotomia entre a educação básica e a técnica, resgatando os princípios da formação humana em sua totalidade. Para isso, a concepção do trabalho como princípio educativo permitiu a apropriação e a compreensão dos conhecimentos a partir de uma formação que forneceu as bases científicas e tecnológicas para o fundamento das atividades a serem desempenhadas (GRAMSCI, 2001).

[...] Tendo em vista **que a educação omnilateral dos sujeitos não está dada, e que, portanto, é uma construção que se dá nas relações sociais**, é necessário tomar o conhecimento a partir de uma **perspectiva de totalidade** (IFC, 2014, p. 38, grifo nosso).

[...] apresenta uma concepção de formação humana **que toma a perspectiva da integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos** de modo a integrar, de **forma unitária**, as dimensões fundamentais da vida: **o trabalho (como princípio educativo), o conhecimento (ciência e tecnologia) e a cultura** (IFC, 2014, p. 36, grifo nosso).

[...] Assim, **a política de ensino médio** foi orientada pela construção de um projeto que **supere a dualidade entre formação específica e formação geral** e que desloque o foco dos **seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana**, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (BRASIL, 2007, p. 6, grifo nosso).

Assim, compreendeu-se que a experiência da escola unitária, na constituição dos institutos federais, ajudou a edificar o tipo de Formação Integrada que se estruturou dentro desse Curso. Portanto, as dimensões formativas, categorizadas a partir da análise dos documentos escolhidos, imbricaram-se por dentro dessa grandeza conceitual (Formação Integrada), na qual as demais dimensões analisadas apareceram conectadas a esses elementos que sustentaram os processos filosóficos, educacionais, políticos e culturais da formação.

Sendo assim, evidenciou-se que as dimensões formativas que seriam elencadas em seções vindouras desse estudo se deram sob os aspectos da Formação Integrada, que se debruçou nas discussões da escola unitária, por ser uma discussão epistemológica, constituídas pelos institutos federais como prioritárias dentro de seus cursos, aparecendo, assim, como uma propriedade presente na identidade de suas formações.

¹⁷ Em relação a um maior aprofundamento da teoria sobre Escola Unitária por Antonio Francesco Gramsci, sugere-se ler GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2, v.4.

Nessa lógica, pôde-se pautar alguns descritores que se mostraram presentes, implícita ou explicitamente, nos debates em torno da Formação Integrada e esses foram surgindo como categorias de análise na sequência do estudo, a exemplo do trabalho como princípio educativo, a omnilateralidade, a emancipação humana e a politecnia, dentre outros aspectos que surgiram no decorrer da análise.

Outro ponto sobre o qual coube destaque foi observar a pedagogia da alternância como escolha do Curso para nortear o desenvolvimento didático-pedagógico dessa formação. Sob esse aspecto, o ensino foi feito em diferentes espaços pedagógicos, buscando uma educação significativa e dirigente, revelando ao estudante caminhos que podem ser usados para promoção de uma educação autogestionada e autônoma, como disserta Lambert (2002, p. 41) sobre a temática:

A pedagogia da alternância prepara adequadamente os jovens para enfrentarem suas realidades de trabalho agrícola e florestal. Como eles são levados a diversos locais de estágio, durante 3 anos, e a se adaptar a diferentes contextos e a práticas diversas, eles chegam ao mercado de trabalho com uma vantagem extra em relação aos jovens que estudaram de maneira tradicional. Estes constituem uma mão-de-obra de primeira ordem para os empreendimentos da região e não encontram nenhuma dificuldade para ter trabalho no final de seus estudos.

Nesse sentido, ao se falar da pedagogia da alternância como proposta curricular do Curso, faz-se necessário falar das concepções filosóficas e pedagógicas que permeiam esse tipo de ensino. Ensino, esse, muito usado nas formações de sujeitos que vivem do e no campo. Assim, tendo em vista que a alternância é um movimento político/pedagógico que assume sua própria identidade, os tempos educativos da pedagogia da alternância dividiram-se em tempo escola e tempo comunidade, conforme destacado nos excertos logo abaixo:

[...] **O Tempo Escola**, desenvolvido no IFC Campus avançado de Abelardo Luz, será realizado presencialmente no campus, configura-se como um momento no qual os educandos possuem **aulas teóricas e práticas com o grupo de docentes efetivos do curso e colaboradores, participam também de atividades culturais, e exercitam a capacidade de auto-organização: momentos de organização do ambiente trabalho em grupo, resolução de exercícios, leituras**, ou seja, cada estudante, de acordo com as suas necessidades organiza o seu tempo individual de acordo com a avaliação das suas prioridades e de acordo com o seu planejamento individual e coletivo (IFC, 2016, p. 26, grifo nosso).

[...] **No Tempo Comunidade** os educandos realizam atividades em suas comunidades de origem, sejam elas escolas, acampamentos, assentamentos de reforma agrária, propriedades rurais. Entre algumas das atividades previstas para o TC estão: pesquisa sobre a realidade, registro destas experiências, implementação de ações pedagógicas, **vivências que possibilitem a partilha de conhecimentos, desenvolvimento de projetos de aprendizagem**. Todas as atividades são orientadas no TE, e acompanhadas pelos professores mediadores no decorrer do ano letivo (IFC, 2016, p. 27, grifo nosso).

Ainda sobre essa conjuntura, os tempos educativos ligados à pedagogia da alternância se apresentaram como uma linha procedimental para a promoção de um ensino significativo, humanizado, coletivo e gradual, vivenciados e autogestionados pelos estudantes. Assim, pensando na pedagogia da alternância e nos tempos educativos que deram os caminhos pedagógicos a esse currículo, Ribeiro (2006a, p. 2) leciona:

Neste tempo/lugar fariam um curso de agricultura por correspondência e, junto com este curso, receberiam uma formação geral, humana e cristã, orientada pelo padre. Assim nasce a Pedagogia da Alternância, onde se alternam tempos/lugares de aprendizado, sendo uma formação geral e técnica em regime de internato, em um centro de formação, e um trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade.

Seguindo os passos da análise, a pesquisa fez um cotejamento das dimensões formativas presentes nos documentos que instituem o Curso, junto aos que acontecem dentro dos tempos educativos da pedagogia da alternância. Coube aqui destacar, também, que na análise foram identificadas semelhanças significativas entre as categorias Makarenkeanas, especialmente pelos conceitos da “disciplina” e “coletividade”, com as trabalhadas dentro da pedagogia da alternância. Tanto nos aspectos teóricos e filosóficos, como nos de caráter pedagógicos e práticos. Entretanto, essas semelhanças e aproximações aparecem pelo viés do materialismo histórico dialético de Marx ou pela conceituação da escola unitária de Gramsci, como destaca-se nos excertos abaixo:

[...] Para proporcionar essa educação, busca-se uma concepção teórica fundamentada **na abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético**. Assim explica essa abordagem: [...] **materialismo**, porque somos o que as condições materiais (...) nos determinam a ser e a pensar. **Histórico** porque a sociedade e a política não surgem de decretos divinos nem nascem da ordem natural, mas dependem da ação concreta dos seres humanos no tempo (CHAUÍ, 1995, p. 414 apud IFC, 2014, p. 34, grifo nosso).

[...] realidade concreta é uma **totalidade**, síntese de múltiplas relações. **Totalidade significa um todo estruturado e dialético**, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (KOSIC, 1978 apud BRASIL, 2007, p. 42, grifo nosso).

Uma outra subtemática que se apresentou também nos documentos como fonte de extração a ser visitada foi a grandeza conceitual relacionada à omnilateralidade. Esse descritor, dentro dos documentos analíticos, vincula-se aos debates pedagógicos de uma educação integrativa e comprometida com o conhecimento humano. Assim, desperta, nos estudantes, um olhar holístico e autônomo de mundo, propositivo as práticas de ensino, caminhando na direção da formação integral do ser humano. Como assim, em destaque nos excertos abaixo:

[...] Discutiremos aqui o primeiro sentido do ensino médio integrado, de natureza filosófica, que atribuímos à integração. Ele expressa uma concepção de formação humana, **com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos** (BRASIL, 2007, p. 40, grifo nosso).

[...] Uma preocupação fundamental consiste na formação de profissionais proativos, capazes não apenas de resolver os problemas técnicos dos cultivos e/ou criações, mas também de conceber **uma visão mais ampla da realidade, que lhes permita promover o desenvolvimento sustentável; junto às comunidades de origem, contribuindo para a permanência dos sujeitos na terra de trabalho** (IFC, 2016, p. 11, grifo nosso).

Mas o que primeiramente se precisou compreender foi a origem e o papel que essa grandeza conceitual tem no contexto dessa formação profissional. Nesse sentido, historicamente falando, a primeira sociedade a se preocupar com uma proposta de educação, baseada na Formação Integrada com a ideia da omnilateralidade, foi a sociedade grega antiga. Esse nome, naquele momento, era dado sob uma perspectiva integrativa do ser grego de Paideia. “Sistematizada” no século V a.C., a Paideia buscava a construção do ideal de cidadania para a vida adulta, uma formação que desejava ser completa. Visava, resumidamente, a construção de um processo de educação que se estendia por toda a vida, e não só na infância, período em que a figura do pedagogo, em geral, escravo doméstico, era uma espécie de mentor.

Jaeger (2001, p. 13), que disserta muito bem sobre esse fenômeno, explicou que a “palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) foi a que designou de modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico”. Isso porque conteria ao mesmo tempo “[...] a configuração artística e plástica, e a imagem, 'idéia', ou 'tipo' normativo que se descobriu na intimidade do artista” (JAEGER, 2001, p. 13). Referiu-se, ali, a Paideia – ou “paideias”, uma vez que vários filósofos aconselhavam, muitas vezes de maneira diversa, a construção do conhecimento, mas que todos buscavam a integração do ser se preocupando com a formação do indivíduo, de uma espécie de internalização normativa do seu “ser coletivo”, que era a pólis, da cidade-estado. Mas, além disso, preconizava-se de dentro para fora no indivíduo o desenvolvimento do estilo, da mestria, que caracterizavam o artista, na sua busca laboriosa e criativa por originalidade.

O que se mostrava perceptível também, segundo o autor, era que “[...] em todo lugar onde esta idéia reaparecia mais tarde na história, se apresentava como uma herança dos Gregos, e reaparecia sempre que o espírito humano, abandonando a idéia de um adestramento em função dos fins exteriores, refletia na essência da própria educação” (JAEGER, 2001, p. 13-14).

Essa “essência da própria educação”, como se compreendia, significava a busca da verdade como aletheia, ou seja, a revelação do encoberto, mostrando aquilo que impede que, no presente, os humanos vejam como “medida das coisas”, sobretudo das “coisas” culturais. Na verdade, procurava-se, epistemologicamente, as verdades humanas de conjunto (BARBOSA, 2006), sendo por meio da arte, ou por intermédio da pedagogia. Isto é, buscava-se o ser no sentido omnilateral. Jaeger (2001) afirma que a Paideia grega não se submeteu à

ideia de “adestramento em função de fins exteriores”, uma vez que apontou para um processo educativo contínuo, que atuou na formação do ser, humanístico e dialético.

Isso não significou, contudo, que a sociedade grega antiga serviu de modelo ou de uma espécie de paraíso perdido para as demandas atuais acerca da Formação Integrada Omnilateral. Os gregos antigos dirigiam seu processo formativo aos homens livres, excluindo, portanto, os escravos, os estrangeiros e as mulheres. Além disso, nessa sociedade, a liberdade que a Paideia representava como “democracia” andava de mãos dadas com a escravidão de grande parte da população. Somente tinha acesso a ela uma minoria rica que compunha a “elite cidadã”. Por conseguinte, no contexto grego, a democracia era doada para poucos e a cidadania era representada por uma elite. Mesmo assim, na Paideia se buscava, para os homens livres, a formação do ser na sua integridade.

Considerando as determinações de hoje em dia, a perspectiva que se propõe atualmente para a Formação Integrada Omnilateral tem, mesmo que inspirada em alguns princípios gregos antigos da Paideia, o compromisso de educar todas as pessoas, independentemente da condição socioeconômica ou gênero. E isso tudo para além das determinações do mercado e da empregabilidade ou da funcionalidade sistêmica do capital. Logo, esse “educar” tem sentido formativo democrático amplo e ético, próximo do que a cultura em comum preconiza e vivencia. Trata-se da formação para a vida política participativa emancipada, na qual o ser determina o ter e não o contrário. Talvez seja por isso que uma das características marcantes da vida social dos gregos tenha sido a frugalidade, cujo significado é ter costumes simples, mas honrosos. A frugalidade é uma das características que, a partir do movimento cultural renascentista (1400-1600), marcou o comportamento “típico” do burguês¹⁸ moderno emergente, após ser ressignificada pelo sentido da poupança e do reinvestimento econômico mercantilista.

Ao pensar esse conceito para o século XXI, de antemão, é preciso que se reitere que a omnilateralidade, como está sendo conceituada nessa dissertação, é a substância (substantivo) e o principal qualificativo (adjetivo) da formação pela qual se proponha educar “todos os lados” do ser humano que possam ser objetos da aprendizagem e do conhecimento e que possam contribuir para a construção da sua integridade, como ser socialmente aprendente e tendente à

¹⁸ Para aprofundar o entendimento sobre a frugalidade, ressignificada pelo espírito capitalista protestante, ver o ensaio de Max Weber, *Ética protestante e o espírito do capitalismo* (2004). A frugalidade ressignificada, como se entende, fetichizadamente, é um elemento que, apesar de periférico, vai contribuir para que, por exemplo, na pedagogia pensada na modernidade, o conhecimento voltado para a praticidade, a funcionalidade, o parcelamento do saber, forme uma consciência de “mercado”, base da instrumentalização da razão no capitalismo. Dessa forma, a ideia de glorificação do lucro, do útil, o “ter” (identificado com “o interessado”, “o saber” e o “poder”), em detrimento do “ser” (identificado com o “desinteressado”, “o inútil”, “o utópico”), serão determinações que comporão, ulteriormente, nas sociedades industriais, a ideologia burguesa do individualismo.

incompletude, isto é, que busca completude no outro. Essa busca de construção da integridade humana tem componentes éticos indissociáveis, como, por exemplo, a autonomia, a responsabilidade e a liberdade.

Dessa forma, mesmo que anteriormente já se tenha mencionado o sentido que a omnilateralidade assumiu hoje na educação, sobretudo na escola, esta grandeza conceitual concatenada ao sentido da Formação Integrada é amplamente democrática e ética, fazendo-se necessário ampliar um pouco do espectro a um entendimento que se direciona para melhor compreender o papel das dimensões formativas configuradas dentro do Curso em pesquisa.

Sendo assim, o termo “integrado” se refere, de maneira mais habitual, apesar de aparecer com outras exposições, como indica Ramos (2005), a uma perspectiva de união entre a formação geral (disciplinas clássicas) e a formação profissional (disciplinas técnicas). Isso é evidenciado nos institutos federais, pela rede nacional, em que o ensino médio traz a terminologia “Técnico Integrado”, com o advento do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004). Essa operação de integração pode se dar pela via da perspectiva omnilateral se os fundamentos pedagógicos estiverem ligados aos políticos, se o currículo for integrado no sentido de formar pela *práxis*, no qual o aprendente tenha condições de ser dirigente político da vida social, considerando trabalho e cultura, mediados pela ciência; ou pode se dar, contrariamente, pelo viés tecnicista, o que passa por uma linha muito tênue nas escolas da rede federal de ensino. E, dentro dessa lógica, os processos e fundamentos pedagógicos ficam submetidos ao mercado, à divisão internacional e social do trabalho e à reprodutibilidade técnica, como se demonstra nos excertos abaixo.

[...] A exposição de motivos desse decreto argumenta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 39 apregoa que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, **conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva**”. Vê-se, portanto, que a **integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico é, antes de tudo, um princípio a ser seguido** (BRASIL, 2007, p. 7, grifo nosso).

[...] Ofertamos **educação em todos os níveis**, desde a formação inicial e continuada até a pós graduação. Preferencialmente buscamos **o atendimento das demandas regionais de localização do câmpus**, com intuito de auxiliar na transformação da realidade social e econômica, contribuindo, consolidando e fortalecendo o **desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais**; estimulando a pesquisa aplicada, a produção cultural, **o empreendedorismo e o cooperativismo**; e também apoiando processos educativos que levem **à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão** (IFC, 2014, grifo nosso).

[...] No entanto, **trata-se de um processo não isento de lutas e conflitos**, uma vez que diz respeito a um campo em que está em disputa um determinado **projeto societário**, cujas concepções de mundo perpassam todos os setores, qual seja: o **econômico (escala produção, produtividade)**; o social (a quem beneficia), o ambiental e cultural (influencia modos de vida); o científico (orienta novas pesquisas)

e **político (define novas relações de poder e dependência)** (IFC, 2016, p. 16-17, grifo nosso).

Em tese, e pensando na formação do ensino médio, técnico integrado dos institutos federais, como é defendido por teóricos estudiosos do EPT, como Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005), segundo Manacorda (2007, p. 87) é que a formação omnilateral é um princípio necessário, para se pensar processos educativos integrativos para além do metabolismo do capitalismo, pois “[...] frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita [...]”, se estabelecendo “[...] para a exigência da onilateralidade [omnilateralidade], um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação [...]” (MANACORDA, 2007, p. 87). Nesse sentido, fica claro, sob esse ponto de vista, o sentido político-ideológico revolucionário dessa proposta, hoje, uma vez que o “total” e o “completo”, expressos por Manacorda (2007), têm o sentido de totalidade em Marx (1978a, 1978b, 1980, 1982, 1987). Isto é, totalidade como unidade do diverso na complexidade e na contradição histórica, e não com sentido de plenitude (perfeição).

Nesse contexto coube dizer que, ao olhar para essas grandezas conceituais, que remontam em torno da Omnilateralidade e da Formação Integrada, fica inequívoca a importância desses elementos para a extração das dimensões formativas que deram o caráter pedagógico, procedimental e metodológico à formação em pesquisa. Nesse sentido, coube aqui dar luz a essas dimensões formativas, as quais se dividem em três bem específicas dentro dessa conjuntura, destacando-se: a primeira dimensão formativa, relacionada ao trabalho como princípio educativo (dimensão do trabalho); a segunda, que caminha no bojo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (dimensão da ciência, tecnologia e politecnia); e a terceira e última, desdobrando-se na formação ética e social (dimensão da cultura e da emancipação humana).

Assim, como delimitado no percurso dessa dissertação, as dimensões formativas não são elementos estanques, que se desdobram como uma ação temática apenas para garantir as aprendizagens de alguns conteúdos específicos dentro da formação em estudo; mas são elementos que têm a função de garantir dimensionamento a todo o desenvolvimento humano, na intenção de promover o conhecimento integral aos estudantes. Sobre essas dimensões formativas, destaca-se nos excertos:

[...] e) **Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente.** Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque **deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar.** Requer que os professores se

abram à inovação, a temas e experiências mais adequados à integração. Idéias em curso nas escolas são, por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica; **componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos da área profissional, dentre outros** (BRASIL, 2007, p. 56, grifo nosso).

[...] Em relação ao **sentido filosófico do Ensino Médio Integrado**, Ramos (2010) apresenta uma **concepção de formação humana** que toma a perspectiva da integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, **visando à formação omnilateral dos sujeitos de modo a integrar, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida: o trabalho (como princípio educativo), o conhecimento (ciência e tecnologia) e a cultura** (RAMOS, 2010 apud IFC, 2014, p. 36, grifo nosso).

Assim, ao fundamentar as grandezas conceituais que são o sustentáculo teórico dos documentos desse Curso, convém dizer que a maioria das reflexões que os permeiam fez-se ancorada nas discussões marxistas, já aqui previamente expostas. E, também, pelo viés da escola unitária de Gramsci, que articulou superar o ensino enciclopédico, dando luz à emancipação humana, como discorre Pacheco (2010, p. 10):

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos.

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas.

Nesse sentido, foram levantados ao longo desse percurso questionamentos que se respondem pelos caminhos da formação técnica integrada, ancorados nos princípios filosóficos e pedagógicos dos institutos federais. Entretanto, o Curso em si foge desse regramento, pois carrega algumas peculiaridades, as quais devem ser levadas em consideração, como a exemplo das concepções marxistas ligadas a uma educação popular, voltadas aos povos do campo e, também, à pedagogia da alternância, dando características didático-pedagógicas ao Curso. Com isso, pôde-se dizer que a formação se estruturou sobre aspectos e concepções de ensino que singularizam princípios, ações pedagógicas e métodos, feitos apenas por essa formação. Com isso, aparecendo somente no PPC desse Curso:

[...] com o intuito de revalorização do campo e como forma de buscar corrigir aspectos historicamente silenciados, passa a entender **a educação como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que vivem ou trabalham na zona rural brasileira** (IFC, 2016, p. 23, grifo nosso).

Pensando assim, faz-se adequado frisar novamente que foi neste contexto em que a pedagogia de Anton Makarenko contribuiu para compreender tais dimensões formativas, pois a pedagogia Makarenkeana se mostrou com uma forte relação nas escolhas que os estudantes fizeram nesse currículo, buscando se atentar para uma educação significativa, altruísta, que dá sentido às escolhas pensadas para o coletivo, presentes em ambas as experiências. Não tão obstante a essas reflexões, buscou-se, nesse momento, contextualizar e fundamentar as dimensões formativas que foram retiradas dos documentos escolhidos para análise da presente pesquisa, dando luz à primeira dimensão formativa – a dimensão do Trabalho como Princípio Educativo.

[...] Significa que buscamos enfocar o **trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos** (BRASIL, 2007, p. 41, grifo nosso).

Sobre esses aspectos, ao se pensar na dimensão formativa do trabalho como princípio educativo, foi julgado importante trazer que, segundo Marx (2013, p. 255), “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”, ou seja, o homem se concebe como parte da natureza, nela e por meio dela se constitui, assim como mediante a interrelação entre os homens.

Ainda quanto à acepção de trabalho, Frigotto (2005, p. 63) traz a compreensão de que o trabalho humano é uma atividade consciente, não causal, teleológica, em razão aos seres humanos criarem e recriarem conscientemente:

Não se trata, porém, de uma estrutura e superestrutura produzidas por uma causalidade relacionada às forças da natureza, mas de um processo teleológico tecido nas relações de força ou de poder entre os próprios seres humanos. Trata-se, pois, de estruturas e determinações socialmente produzidas e, portanto, socialmente passíveis de serem alteradas pela ação consciente dos sujeitos humanos.

Nesse sentido, Frigotto (2005, p. 66) expõe que a contradição existente entre o trabalho social, que é “[...] o criador de valores de uso e que é condição da produção e reprodução da existência humana e eterna necessidade natural [...]”, no capitalismo tardio, é composta por relações que ampliam a alienação do trabalho.

No tocante destas relações sociais estabelecidas, percebe-se a venda da força de trabalho para outrem, de modo a sujeitar o homem às determinações impostas pelo sistema produtivo e, conseqüentemente, gerar a divisão em partes cada vez menores no processo produtivo, de maneira a ocasionar uma qualificação técnica específica que torna o trabalhador um desconhecedor da totalidade do processo (PINTO, 2011).

Paralela a essa acepção, a concepção de trabalho como atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores não pode reduzir-se à força de trabalho como mercadoria e nem se confundir com o emprego (FRIGOTTO, 2012). A classe trabalhadora precisa se desvincular de apenas deter a força de trabalho como unidade de venda, contudo, essa desvinculação é dificultada em razão de ela contribuir para a manutenção da lógica perversa do capital.

Após a apreensão do trabalho em sua acepção de categoria mais ampla, tal discussão se faz presente como dimensão constituinte da educação de maneira a contribuir para a superação das desigualdades de classe, contemplando o princípio educativo para a formação integral do sujeito (futuro) trabalhador.

Machado (1991, p. 128), ao analisar as contribuições de Marx acerca da base estruturante da educação, traz o trabalho como seu princípio, discorre:

O fundamento básico da concepção de educação de Marx parte da atividade material produtiva, do trabalho, pois esta constitui a primeira e essencial instância educativa do homem. Pelo trabalho, o homem aprende a dominar a natureza, apreendendo todo tipo de conhecimento que se faça necessário a esta tarefa.

Ainda quanto às concepções de educação pelo trabalho, constituídas historicamente no modo de produção capitalista, corrobora-se com a autora ao compreender aspectos positivos e negativos dessa atividade, a partir da contradição decorrente do sistema de alienação do trabalho (MACHADO, 1991). O viés negativo, nesse sentido, relaciona-se à perpetuação do trabalho alienado e acrítico; enquanto o viés positivo ligaria-se à construção, afirmação e superação do homem como sujeito crítico e reflexivo, que se encontra inserido nessa dimensão do capital.

Manacorda (1990, p. 240), ao analisar as obras de Gramsci, traz contribuições acerca da escola unitária e de seu princípio unitário. Com o advento dessa escola, haveria o início das novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não somente no âmbito escolar, mas em toda a vida em sociedade, de maneira a se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e lhes dando um novo conteúdo.

Características desse princípio unitário se coadunam com as propostas dos institutos federais, haja vista transcender o espaço escolar propriamente dito, pois interliga todo o conjunto de organismos culturais da sociedade civil, não se apresentando como agente isolado na transformação social.

A vinculação do trabalho à educação, social e historicamente, estruturou-se no país como um sistema diferenciado e paralelo em comparação ao sistema regular de ensino, pois reproduzia a cisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (KUENZER, 1992).

Souza, Santana e Deluiz (1999, p. 73) afirmam que, na década de 80, já era compreendida a importância da escola no processo formativo do trabalho, em razão do mundo do trabalho não abordar a articulação com o conhecimento teórico e separar o trabalho intelectual do trabalho manual. Com efeito, essa dicotomia, considerada como expressão de uma divisão social e técnica do que se concebe como trabalho no capitalismo, configura-se como um relevante ponto de discussão na relação entre a reestruturação produtiva e educação.

Ao compreender a escola como responsável por democratizar os conhecimentos de caráter universal, bem como os saberes de caráter científico, almeja-se que ela permita que o trabalhador interligue suas práticas profissionais à teoria, especialmente nos planos de sua participação política e produtiva (SOUZA; SANTANA; DELUIZ, 1999).

Frigotto (1991), ao abordar a reflexão acerca do trabalho como princípio educativo na sociedade capitalista, expressa que o trabalho deve se articular no sentido de não se moldar aos princípios da acumulação e expansão capitalista, de modo que o crescimento integral do aluno, o incentivo à sua atividade crítica, bem como o trabalhador não alienado e não objetificado sejam sua essência.

Associada à compreensão do trabalho como princípio educativo, Saviani (1994, p. 164) corrobora com a afirmação de que a universalização de uma escola unitária permite o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, ou seja, sua formação omnilateral, em um grau máximo, guiando o aluno ao pleno desenvolvimento de suas faculdades espirituais-intelectuais.

Ademais, as práticas e valores empreendidos pelos profissionais da EPT visam ao diálogo com demandas concretas de uma dada situação posta relacionada ao mundo do trabalho (RIBEIRO; SUHR; BATISTA, 2019), o que permite a formação de alunos críticos e reflexivos acerca da realidade profissional, isto é, uma formação de fato voltada aos princípios constitutivos que integram o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva é que a educação não deve se atrelar à organização e administração segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado, considerada como uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital (IANNI, 2005), pois perpetuaria uma concepção reprodutivista e direcionada a produzir um alunado para a mão-de-obra.

Nesses termos, o Trabalho como Princípio Educativo versa a formação do sujeito em sua inteireza a partir do trabalho como constituinte da integralidade humana, ou seja, nessa concepção, o caráter formativo do profissional trabalhador, principalmente nos contextos da educação profissional e tecnológica, é contemplado, mas, para além disso, deve-se ter a

necessária consideração sobre uma formação que ultrapasse o viés capitalista, tornando-se imperativa a discussão acerca da formação cidadã para o trabalho.

Sob esse contexto e em continuidade das análises, cabe dizer que as dimensões formativas se apresentam em um somatório de saberes que se complementam entre si, dando um caráter compositivo para processo pedagógico do Curso. Ante a estes aspectos, foi acenado para a segunda dimensão formativa em observação. A dimensão da Emancipação Humana.

A atuação acadêmica de todos os Institutos Federais está baseada nos artigos 7 e 8 da Lei nº 11.892/2008, que apresentam os seguintes objetivos:

[...] V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e **à emancipação do cidadão** na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (IFC, 2014, p. 15, grifo nosso);

[...] nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura **como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual.** Neste sentido, o exercício pedagógico propõe-se a encontrar o equilíbrio entre a **formação humana e a formação profissional, orientado pelo diálogo, pela integração dos saberes, pelos princípios da democracia, da autonomia e da participação crítica, visando a autonomia intelectual do educando.** (IFC, 2014, p. 34, grifo nosso).

Assim, é importante dizer que, antes de se falar sobre a definição de emancipação em uma perspectiva marxista, base teórica dos documentos de análise, elencou-se alguns significados sobre o termo, os quais aparecem frequentemente no vocabulário das pessoas e dos grupos sociais de um modo geral. Dessa forma, no dicionário de filosofia, de Abbagnano (2007), aparece o termo, “emancipação”, apenas como correlato ao verbete “liberdade”. O autor especifica três sentidos para a noção de liberdade. Primeiramente, a liberdade como autodeterminação ou auto causalidade, tal qual a liberdade é ausência de condições e de limites; em segundo, a liberdade como necessidade, que se baseia no conceito anterior, mas atribuindo à totalidade a que o homem pertence; terceiro, a liberdade como possibilidade ou escolha, segundo a qual a liberdade é limitada ou condicionada (ABBAGNANO, 2007, p. 605-613).

Já nos dicionários de língua portuguesa, emancipação é definida como ação ou efeito de se emancipar, alforria, libertação. Um indivíduo emancipado é senhor dos seus próprios atos, de sua própria pessoa (FERREIRA, 1999). Para a tradição liberal, “liberdade é a ausência de interferência ou, ainda mais especificamente, de coerção. Sou livre para fazer aquilo que os outros não me impedem de fazer” (BOTTOMORE, 2013, p. 201).

De acordo com o dicionário do pensamento Marxista editado por Bottomore (2013, p. 202-203), a palavra emancipação é permeada por uma definição mais ampla, intimamente ligada à noção de liberdade, ao “múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana”. Para o marxismo, as

dificuldades para se alcançar a liberdade se encontram no próprio processo de produção da existência humana, que, no capitalismo, assumem a forma do trabalho assalariado.

Em seu texto, sobre “A Questão Judaica”, Marx (2010) se propõe a investigar a relação entre emancipação política e emancipação humana. O autor escreve divergindo diretamente de Bruno Bauer, para quem os judeus deveriam rejeitar sua religião para exercer a cidadania. Ao mencionar o posicionamento de Bauer, Marx (2010, p. 36) assim se expressou:

[...] vemos o erro de Bauer no fato de submeter à crítica tão somente o “Estado cristão”, mas não o “Estado como tal”, no fato de não investigar a relação entre emancipação política e emancipação humana e, em consequência, de impor condições que só se explicam a partir da confusão acrítica da emancipação política com a emancipação humana em geral.

Para Marx (2010), de forma alguma a emancipação política exigiria do judeu que ele rejeitasse sua religião para poder, assim, exercer a sua cidadania. A crítica do autor é dirigida ao “Estado como tal” e o que ele representa em termos concretos. Marx (2010) identifica os verdadeiros processos de opressão e dominação como sendo resultantes da expropriação e do trabalho alienado. Nesse sentido, não importa se o indivíduo é judeu, cristão, muçulmano ou ateu – o que define a sua condição social é se ele é dono do capital ou proletário. “A questão da relação entre emancipação política e religião transforma-se para nós, na questão da relação entre emancipação política e emancipação humana” (MARX, 2010, p. 38).

Em sua análise, Marx (2010) não se preocupa em entender a relação entre emancipação política e religião, mas, sim, em especificar a diferença entre a emancipação política e a emancipação humana. A emancipação política é a emancipação do Estado, não há ruptura com a propriedade privada e a alienação do trabalho, ou seja, não se eliminam as contradições da sociedade capitalista. Em outros termos, não se elimina a propriedade privada que expropria o homem de sua produção, ao passo que o limita ao valor do capital.

O argumento que Marx (2010, p. 38) utiliza neste sentido é que

A emancipação política do judeu, do cristão, do homem religioso de modo geral consiste na emancipação do Estado em relação ao judaísmo, ao cristianismo, à religião como tal. Na sua forma de Estado, no modo apropriado à sua essência, o Estado se emancipa da religião, emancipando-se da religião do Estado, isto é, quando o Estado como Estado não professa nenhuma religião, mas, ao contrário, professa-se Estado. A emancipação política em relação à religião não é a emancipação já efetuada, isenta de contradições, em relação à religião, porque a emancipação política ainda não constitui o modo já efetuado, isento de contradições, da emancipação humana.

A emancipação política representa a liberdade do Estado frente à religião, ou seja, não elimina a religião, mas se põe acima dela; não elimina as contradições da sociedade, mas propõe a liberdade e a igualdade entre os homens. A emancipação política constitui um avanço, mas, segundo Marx (2010, p. 39), o limite dela: “[...] fica evidente de imediato no fato de o Estado

ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem realmente fique livre dela, no fato de o Estado ser capaz de ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre”.

A emancipação política é, dessa forma, parcial e abstrata. O homem se emancipa por meio de um intermediário, pois, quando afirma, “O Estado é o mediador entre o homem e a liberdade do homem” (MARX, 2010, p. 39), o autor assume a crítica à noção liberal de emancipação política que se limita a defender a igualdade formal e desconsidera as desigualdades da vida real.

Nesse excerto, Marx (2010, p. 52-53) discute os limites da emancipação política e suas diferenças em relação à emancipação humana, observando que:

[...] a liberdade do homem egoísta e o reconhecimento dessa liberdade constituem, antes, o reconhecimento do movimento desenfreado dos elementos espirituais e materiais que constituem seu teor vital. Consequentemente o homem não foi libertado da religião. Ele ganhou a liberdade de religião. Ele não foi libertado da propriedade. Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi libertado do egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio. [...] o homem na qualidade de membro da sociedade burguesa é o que vale como o homem propriamente dito, como o homem em distinção ao cidadão, porque ele é o homem que está mais próximo de sua existência sensível individual, ao passo que o homem político constitui apenas o homem abstraído, artificial, o homem como pessoa alegórica, moral. O homem real só chega a ser reconhecido na forma do indivíduo egoísta, o homem verdadeiro, só na forma do cidadão abstrato.

Assim, a emancipação humana, ainda que não prescindida da emancipação política, surge da superação de seus limites e se realiza por meio da negação do cidadão, abstrato, submetido à sociedade de classes e à propriedade privada. A força política dos homens não se destaca das forças sociais das quais a revolução necessita. Criam-se, portanto, as condições para a realização do humano-genérico, ou seja, de um devir sustentado na realização das potencialidades humanas de um homem pleno e verdadeiramente livre também em sua individualidade (SILVA, 2010).

Marx (1995, p. 90) amplia a discussão, apontando que a emancipação humana deve se efetivar, primeiro, em um ato de natureza política, no qual o proletariado possa conquistar o poder político, “a alma política de uma revolução consiste na tendência das classes politicamente privadas de influência a superar o seu isolamento do Estado e do poder”. Segundo, em um ato notadamente social, transformando radicalmente a forma de sociabilidade, em que o mercado e a política sejam superados.

Para encerrar esta análise, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas visando delimitar o entendimento dessa grandeza conceitual, debruçou-se nas proposições do filósofo Mészáros (2005). Confluyente ao pensamento de Gramsci, Mészáros (2005) foi um teórico que defendeu que a emancipação se implica na superação do capital, cujo o processo de educação tem papel fundamental para eficiência dessa proposição.

Apesar de Marx não ter escrito nenhuma obra específica sobre a educação, Mészáros (2005, p. 15) articulou a proposta de emancipação humana idealizada por Marx, como um ponto de partida para a transformação educacional na sociedade capitalista, sendo esta “o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil”.

Ainda na pauta das dimensões formativas, buscou-se, então, compreender a terceira e última dimensão extraída dos documentos escolhidos para a análise, complementando, assim, os pensamentos e as reflexões que foram sendo construídas sobre essas temáticas. Nesse sentido, a dimensão formativa a ser discutida por fim é a dimensão da Politecnia.

[...] Nesse contexto, **a politecnia relaciona-se** com “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140). De **acordo com essa visão**, a educação escolar, particularmente o 2º grau, deveria propiciar aos estudantes **a possibilidade de (re)construção dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico** (SAVIANI, 2003, p. 140 apus BRASIL, 2007, p. 17, grifo nosso).

Sobre essa dimensão formativa, coube de pronto evidenciar que um dos principais desafios da rede federal de educação profissional se encontra na compreensão do papel da educação tecnológica para o ensino profissional. Nesse sentido, a referida educação profissional de qualidade é aquela que alia sólida formação profissional a uma consistente formação básica, de maneira indissociada e tendo o trabalho como princípio educativo como seu aliado. Sendo assim, utiliza-se da perspectiva marxista de formação integral e politecnia apresentada por Laudares e Quaresma (2007, p. 519):

A concepção de formação integral marxiana toma a superação da divisão do trabalho, a união do trabalho manual ao trabalho intelectual e o processo histórico-concreto de construção da sociedade sob o qual a formação integral se constrói. A perspectiva é de que esta formação integral leve os trabalhadores ao domínio científico e tecnológico do novo processo de produção em curso e propicie as condições para a construção de uma estrutura social na qual os trabalhadores se constituam como classe dirigente.

[...] A politecnia constitui-se o desenvolvimento de uma cultura geral para a compreensão do processo produtivo dentro e fora da fábrica, com domínio da técnica e da tecnologia dos processos produtivos. Para o trabalhador significaria a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e a apropriação técnica e científica dos processos de produção. A omnilateralidade compreende o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano para se alcançar a Formação Integral do Trabalhador.

Oliveira (2003, p. 27), ao retomar os documentos relativos ao debate da definição de educação tecnológica e do que seria a educação de qualidade no âmbito dos centros federais de educação tecnológica – CEFETs, conclui que o ensino de qualidade se consubstancia:

na consistência teórico-conceitual da educação geral nos seus núcleos básicos (sociopolítico, científico, linguístico); na busca de construção da dimensão de cidadania e de formação do sujeito ético-histórico; na eficiência da sua educação profissional que procura formar trabalhadores eficientes, preparados para enfrentar os novos desafios tecnológicos e a cambialidade do setor produtivo e do mercado.

Destacando ainda o imprescindível compromisso de docentes, setores administrativo e pedagógico para que se possa garantir um ensino competente, articulado à pesquisa, estágio e sintonizado com as particularidades locais, finaliza:

o que se considera como o mais importante para a qualidade do ensino na instituição: **a integração entre ensino médio e o profissional**, que [...] se constitui na essência da denominada educação tecnológica. [...]

Em síntese, o conceito de educação tecnológica se vincula: à referida articulação entre ensino médio e profissional e, ainda, aos princípios ligados à omnilateralidade da formação humana; à interlocução entre a formação para a cidadania e a capacitação profissional; a uma visão de tecnologia que ultrapasse o reducionismo da sua aplicação prática; à consistência teórico-conceitual integrada a uma prática efetiva e eficiente (OLIVEIRA, 2003, p. 27., grifos do autor).

Não há, no entanto, consenso com relação à utilização do termo “politecnia” ao se referir ao modelo de educação proposto por Marx e demais pensadores da tradição do materialismo histórico. Para alguns autores brasileiros inscritos na tradição marxista, em especial Paolo Nosella, a utilização do termo “politecnia” para descrever a educação emancipadora, omnilateral, que rompe o dualismo escolar e integra trabalho como princípio educativo, é um equívoco por três principais aspectos: semântico, histórico e político.

Um equívoco semântico porque, em primeiro lugar, o conceito a ele imputado transcende o sentido atribuído a essa palavra pelos dicionários, pela etimologia do termo e pelo senso comum letrado. Neste sentido, considera errônea a distinção que se faz entre os termos “politecnia” e “polivalência”:

“Politécnico(a)” é o adjetivo aplicado ao ensino, à educação ou à instituição escolar, enquanto “polivalente” é um adjetivo aplicado ao sujeito humano. Para mim, é semanticamente arbitrária a distinção que alguns estudiosos fazem entre uma educação burguesa que denominaram de polivalente, e uma educação que avança para o horizonte socialista, que denominaram de politécnica (NOSELLA, 2007, p. 142).

Citando os dicionários Houaiss e Aurélio, Nosella (Ibid., p. 142) ainda discorre que politécnico (termo presente nos dicionários, já que politecnia seria apenas a abstração do termo politécnico) refere-se à “escola que ensina muitas artes ou ciências” ou ainda “concernente ao ensino das ciências aplicadas” e que seria este o sentido corrente do termo, utilizado inclusive por aqueles a quem ele se dirigiu numa consulta informal a respeito da compreensão do conceito.

Sustentando essa tese, o autor prossegue explicando que, em traduções da obra de Marx feitas por Mario Alighiero Manacorda – as mais confiáveis, na sua avaliação, por ser este um linguista e filólogo, além de conhecer o idioma alemão, o inglês, o russo e ainda grego e latim clássicos (não por acaso o professor Manacorda traduziu do original os textos referentes à educação e trabalho dos clássicos marxistas) – politecnia vem acrescido do sinônimo pluriprofissional e identificado como a proposta educacional da burguesia.

Em sua época, Marx, junto com Engels, considerava, sobretudo, as propostas dominantes no mundo burguês, industrial, e a demanda que vinha daquele mundo era principalmente voltada a uma nova instrução de caráter **politécnico, isto é, pluriprofissional** (SOARES apud NOSELLA, 2007, p. 143, grifo nosso).

Nosella prossegue mencionando a adoção, por Frigotto, do termo “onilateral”, mais apropriado, na opinião dele. Também cita o que denominou de “enfrentamento da questão semântica” por Saviani, quando este reconhece que o termo “politecnicia” pode levar àquela compreensão de múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, fragmentadas e autonomamente desconsideradas. Por outro lado, critica-o por considerar sinônimas as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico”:

Em síntese, Saviani começa dizendo que “*grosso modo*, pode-se entender que, em Marx, as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” podem ser consideradas sinônimos” (idem, p. 145). Do meu ponto de vista, a expressão cautelosa “*grosso modo*” não surte efeito, uma vez que as análises de Manacorda são contundentes no destacar a diferença entre as duas expressões. Marx atribuía à “moderna ciência da tecnologia” um sentido mais progressista do que a “politecnicia” (NOSELLA, 2007, p. 143).

Decorre daí o segundo aspecto, de caráter histórico, que, na avaliação dele, torna equivocada a utilização da expressão “politecnicia” para traduzir a educação emancipadora proposta pelos filósofos Marxistas. Na interpretação dos textos clássicos do Marxismo, “educação tecnológica” e “educação onilateral” expressam mais adequadamente essa proposta de educação, sendo a última preferida pelo professor Manacorda, tradutor de muitos desses textos. Cita uma nota de Manacorda no livro *Marx e a Pedagogia Moderna*, em que o autor explica o equívoco das traduções do inglês para o alemão, quando o termo “tecnológico” é traduzido inadequadamente por “politécnico”.

Remonta exatamente a Lênin, na passagem citada, a escolha do termo “politécnico” em vez de “tecnológico” para o ensino na perspectiva do socialismo [...]. Foi precisamente a sua autoridade que, posteriormente, determinou o uso constante de “politécnico”, não só na terminologia pedagógica de todos os países socialistas, mas também – o que é filologicamente incorreto – em todas as traduções oficiais dos textos marxianos em russo e, daí, em todas as demais línguas. Também quando Marx escreveu ou falou em inglês [...], em que foi traduzido em “seu” alemão, *technological* por *polytechnisch*. Também, afinal, quando varia os termos, alternando *technological* e *technical* para distinguir conscientemente a escola socialista da burguesa, traduzem-lhe sempre por *polytechnisch*, criando inevitavelmente bastante confusão (MANACORDA, 2007, p. 192).

Portanto, ainda que Marx utilize os dois termos, argumenta Nosella (2007, p. 145), respaldado por Manacorda, não é correto concluir que são sinônimos “*grosso modo*”, mas que:

embora nos textos de Marx as expressões “politecnicia” e “tecnologia” se intercalem, só a expressão “tecnologia” evidencia o germe do futuro, enquanto “politecnicia” reflete a tradição cultural anterior a Marx, que o socialismo real de Lenin impôs à terminologia pedagógica de sua política educacional.

Finalmente, o aspecto político é o terceiro e último alegado por Nosella (2007) para desaconselhar a utilização do termo “politecnia” na descrição da educação emancipadora. Pondera ele sobre o perigo de se utilizar uma terminologia que não seja clara e acessível a todos, principalmente se tratando de um termo ao qual já se atribui um sentido pelo senso comum letrado. Por fim, o autor questiona a necessidade de se atribuir um nome, já que, se ele seria um fator de distinção, de união, força e direcionamento, também poderia se tornar fator de separação, fonte de ambiguidades e causador de engessamento teórico e limitação ideológica. Sugere que a expressão “onilateral” é apropriada por ter a conotação de conjunto, comportando a educação do ser humano na sua multiplicidade de aspectos – científico, estético, físico, moral – e fica mais completa somada ao termo “unitário” utilizado por Gramsci, que acrescentaria aos aspectos educacionais a ideia de integração. No entanto, essas expressões acentuariam o sentido quantitativo. E conclui:

Se indagássemos sobre qual seria a categoria fundante e estruturante da fórmula pedagógico-escolar marxista, eu creio que deveríamos recorrer à categoria de liberdade plena para o homem, todos os homens. [...]

A fórmula marxiana de formação onilateral ou de escola unitária, **para todos**, é antes de tudo a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual (NOSELLA, 2007, p. 148, grifos do autor).

Em texto encomendado pelo grupo de trabalho “Trabalho e Educação” e apresentado na reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPEd, realizada em 2006, Saviani fez considerações a respeito dos fundamentos da categoria trabalho e educação e retomou discussão da controvérsia a respeito da utilização do termo “politecnia”, respondendo às considerações de Nosella. Essa resposta, não entra em choque com os argumentos de Nosella, mas visa complementar aqueles, à medida que também se enriquece ao incorporá-los.

O professor Saviani (2007, p. 162) destacou que “independentemente da preferência pela denominação ‘educação tecnológica’ ou ‘politecnia’, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo”. E, compreendendo as considerações de ordem filológica que levaram Manacorda a propor a distinção entre “politecnia” e “tecnologia”, pondera que:

Enquanto o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo “politecnia” sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias.

Assim, a concepção de politecnia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar essa visão educativa em relação àquela correspondente à concepção burguesa dominante (SAVIANI, 2007, p. 163).

À mencionada tradição socialista, Saviani (Ibid., p. 164) explica que se referia à adoção do termo “politecnia” por Lênin e, mesmo após a sua morte, em virtude da sua autoridade,

determinou-se o uso constante do termo “politécnico”, ainda que filologicamente incorreto, conforme ponderou Manacorda:

E o próprio Paolo reconhece, no mesmo texto, que o sentido geral que Lenin deu ao termo foi “genuinamente marxista”. Assim, independentemente das razões que levaram Lenin a esse entendimento, o certo é que a semântica do termo politecnicia deixou de corresponder ao seu sentido etimológico.

O autor reconhece que há outras leituras no interior do movimento socialista, porém ressalta que a tradição que se impôs é essa por ele destacada. A argumentação de Saviani é observável ao se percorrer a vasta literatura de base histórico-crítica sobre trabalho e educação. O conceito de politecnicia é de uso corrente, significando a tradução da perspectiva de educação proposta pelos clássicos do marxismo.

Compreendendo-se, portanto, que o conceito de politecnicia no debate educacional brasileiro deve ser entendido a partir do seu sentido político, há uma distinção clara entre os termos “polivalência” e “politecnicia”. Enquanto o primeiro se identifica com a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade, o segundo possibilita o conhecimento da totalidade e a relação entre os fatos, reconstruídos no movimento da história.

A politecnicia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida (KUENZER, 2010, p. 11).

Desta forma, a concepção politécnica visa a superação de uma racionalidade fundamentada no rompimento entre pensamento e ação, sob uma lógica positivista de que a soma das partes possibilitaria a apropriação do todo. Racionalidade esta que, nas concepções pedagógicas, correspondem às conservadoras escolas tradicional, nova e tecnicista.

Enfim, sobre as três dimensões formativas extraídas e analisadas nos documentos, o que fica indubitável de se afirmar são as ações pedagógicas que cada uma dessas dimensões formativas instauram no currículo do Curso, na intenção de torná-lo um produto formativo com singularidades específicas, primando sempre pela qualidade no ensino/aprendizagem dos estudantes, orientada por uma visão marxista de mundo e sociedade, que busca uma formação do ensino médio integrado dos institutos federais, humanizada, crítica e com um caráter profissionalizante cidadão.

Sobre todos os aspectos alçados até aqui, é importante reafirmar que essas dimensões formativas extraídas dos documentos caracterizam as escolhas e os caminhos traçados dentro da formação, como a exemplo dos princípios filosóficos, culturais, sociais e pedagógicos que se desenharam nos processos de ensino/aprendizagem presentes no Curso. Nesse sentido, o que se revelou sobre essas análises foi que o ensino técnico profissionalizante, em sua aparência, enfatiza a notoriedade das habilidades artesanais, caindo para um tecnicismo clássico, atendente das determinações do capital e do mercado consumidor, para as demandas dos arranjos produtivos. Assim, em superação a essa realidade, buscou-se um novo arranjo de ensino profissional, com a promoção de uma formação ampla, que visasse a integração da educação básica, junto a formação profissional, apesar de terem também um viés de atender a um mercado consumidor. Entretanto, esse novo olhar de educação se ancorou nas demandas por uma educação integrada omnilateral, que visou educar, em sua amplitude, “todos os lados do ser humano” para o exercício da cidadania.

Foi sob esse entendimento que, ao se pensar nas dimensões formativas levantadas nos documentos e presentes nos diferentes tempos educativos (TE e TC) da pedagogia da alternância, as vivências pedagógicas de Makarenko se apresentaram como proposição de referência para entender esses processos educativos dentro da formação profissional em estudo, pois, através de uma pedagogia popular e revolucionária, o teórico se empenhou em dar uma identidade ao “novo homem socialista” através da educação. Nesse rumo, características semelhantes foram abordadas nesta pesquisa, pois através dela se buscou perceber, nas entrelinhas dos documentos, as dimensões e os tempos educativos que se constituem dentro da formação e que ajudaram a ressignificar as concepções de ensino/aprendizagem dos estudantes desse Curso.

Dessa maneira, ao cotejar as categorias exploradas de ambas as análises (pedagogia Makarenkeana vs. pedagogia proposta pelo Curso), pôde-se observar os pontos significativos, e as interpretações congruentes presentes nos conceitos que caracterizam cada dimensão formativa. Assim, os descritores que se definiram como ponto de ligação nas categorias levantadas foram: “cidadão”, “participativo”, “comunidade” (no sentido comunitário), “integrado” e “trabalho” (no sentido da atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas). Todas as semelhanças semânticas e estruturais presentes nesses descritores levaram o pesquisador a traduzir que as dimensões formativas levantadas até aqui têm como finalidade superar, através da educação, uma formação humana que se sustentou por muito tempo apenas em uma mera preparação para o trabalho, ou como um simples meio de produzir mercadorias que geram lucro/dinheiro.

Sob esses aspectos, o contraponto a essas abordagens é a ruptura através da formação humana integral omnilateral. Entretanto, para que isso ocorra, implicaria em desenvolver espaços de participação ativa, nas lutas sociais, que, articuladas pelas transformações realmente radicais da sociedade, gerassem transformações reais, constituídas através de ações práticas, construídas sobre uma sociabilidade para além do capital e isto, segundo Tonet (2006, p. 9), seria possível em uma sociedade adepta ao comunismo.

Nesse ponto da pesquisa, permitiu-se enfatizar que a relação entre educação e formação humana tem como tarefa central articular atividades educativas que busquem, nos estudantes, o desenvolvimento de uma formação humana integral omnilateral. Por essa razão, as dimensões formativas, que se desdobram dentro do Curso, desenham o perfil do “novo homem” o qual se pretende alcançar com essas delimitantes. Assim leciona Tonet (2006, p. 16, grifo nosso):

Costuma-se dizer que a educação deve **formar o homem integral**, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; **indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz**, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. Afirma-se que isto seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido, de modo especial na escola, mas também fora dela.

Em vista disso, a pedagogia de Makarenko se assemelha à pedagogia proposta no Curso, pois o motivador pedagógico makarenkeano também é a transformação do homem pela reflexão, pelo senso crítico, buscando, através de uma educação significativa, a emancipação humana dos estudantes.

Nessa perspectiva, a importância da emancipação humana, para o pedagogo, apresenta-se como uma concepção de vida que ultrapassa a esfera da subjetividade familiar e escolar e interage totalmente com as esferas e os anseios sociais. É uma concepção de formação de sujeitos pautada na coletividade e para a coletividade, na qual as linhas mestras se centram no enorme poder educacional que a coletividade exerce na formação dos sujeitos e na forte ligação entre o trabalho produtivo e a instrução escolar.

Sendo assim, convém aqui enfatizar que a emancipação humana é também uma preparação para a vida em sociedade, para o trabalho – não como um mero divisor das classes sociais, como conteúdo e método, de modo a atender os interesses das classes dominantes; mas emancipando o sujeito a reconhecer e ser reconhecido como integrante da história coletiva, assim, ajudando-o a escrever e reproduzir uma formação que possa contribuir de forma benéfica, por meio de seus conhecimentos, para com todos ao seu redor (SZENCZUK, 2015).

Em suma, o papel que ambas as análises imprimem sobre as mudanças pragmáticas da formação humana recaem na ressignificação de um “novo homem”, que se remonta através de

uma educação cidadã, capaz de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas, garantindo a paz, o progresso, a vida saudável e a preservação do nosso planeta; sendo assim, pessoas criativas, participativas, que dimensionem um olhar holístico sobre a vida e o mundo (TONET, 2006). É sobre essas semelhanças e aproximações que se pauta essa primeira conclusão analítica dessa pesquisa.

Retomando o olhar para as dimensões formativas, coube refletir sobre o papel dessas dimensões junto aos tempos educativos (tempo escola e tempo comunidade) presentes no currículo em alternância do Curso. Dessa forma, abarcou-se o segundo momento de análise dessa pesquisa, pois se denota que a matriz curricular do Curso é um dos elementos centrais para o desenvolvimento das ações educacionais, culturais e políticas dessa formação. Destacando que:

[...] O curso será ministrado com carga horária total de 3840h, em regime alternância, com duração de 3 anos. Deste total, **2580 horas se destinam ao tempo escola, 1260h horas destinados ao tempo comunidade**, com atividades de pesquisa participativa e de extensão nos ambientes de vida e produção já citados anteriormente. **Já incluído 80 horas reservadas ao Projeto Profissional de Vida** (IFC, 2016. p. 27-28, grifo nosso).

Sobre as escolhas pedagógicas que foram se construindo no Curso, o planejamento é um dos elementos principais dessa proposição de currículo, pois ele trouxe, em seu desenvolvimento, um formato de temáticas e subtemáticas que vão estabelecendo caminhos à formação e, com isso, garantem um processo de ensino coeso e com sentido acadêmico, nunca deixando de fazer conexões com as vivências cotidianas dos estudantes. Como demonstrado na Figura 2, em que se apresenta uma visão geral da proposta pedagógica desenvolvida no Curso.

Figura 2 – Desenho curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (IFC) - *Campus Abelardo Luz/SC*, 2016 ¹⁹



Fonte: Autor, 2021.

Em diálogo com a pedagogia Makarenkeana, o projeto pedagógico do Curso convida a refletir sobre alguns preceitos que transitam em ambas as pedagogias e são base referencial para se entender os processos pedagógicos que estão elencados na figura acima. Conceitos como coletividade, trabalho, tecnologia, disciplina e a emancipação, que são assuntos que Makarenko apresenta como peças importantes na construção de uma “nova sociedade” e na constituição de um “homem-cidadão”, como o pedagogo disserta:

[...] na sociedade soviética temos o direito de considerar como disciplinado somente o homem que sempre e em todas as circunstâncias sabe escolher a atitude correta, a mais útil para a sociedade, e que possui a firmeza de manter essa atitude até o fim, quaisquer que sejam as dificuldades. É evidente que não se pode educar um homem com esse tipo de disciplina somente por meio do exercício da obediência. (MAKARENKO, 1981a, p. 38)

Coube então salientar que os debates em torno da formação do homem emancipado, crítico e integral são recorrentes nas obras literárias estudadas e analisadas ao longo dessa dissertação. Principalmente, em uma pesquisa que busca a compreensão através da problematização dialética e da transformação de mundo, promovida pela educação significativa e plural dos estudantes. Sobre esses preceitos é que Makarenko faz apontamentos da importância da educação coletiva para o coletivo. Como assim disserta:

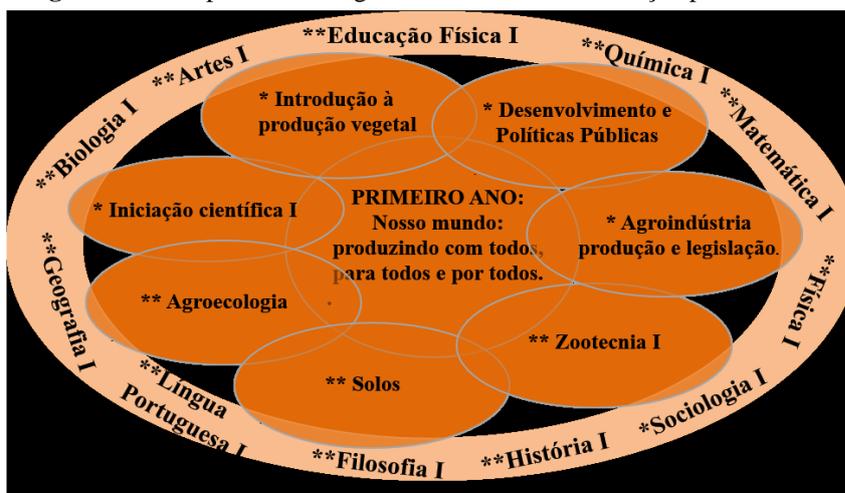
Num coletivo desses, a incerteza dos caminhos individuais não podia determinar uma crise. Pois os caminhos individuais nunca são bem claros. E o que é um caminho individual claro? É a renúncia ao coletivo é “burguesismo” concentrado: uma preocupação tão precoce, tão tediosa, quanto ao pedaço de pão futuro, quanto àquela decantada qualificação profissional. E que qualificação? De carpinteiro, sapateiro, moleiro. Não, eu creio firmemente que para um moço de dezesseis anos da nossa

¹⁹ Em regime de alternância – tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC): Projeto Profissional de Vida – 80h (inclusos na matriz curricular); carga horária total do curso: TE = 2688h; TC = 1152h; carga horária total: 3840h.

vida soviética, a qualificação mais preciosa é a qualificação de lutador e de homem (MAKARENKO, 1989, p. 176).

O que se pôde afirmar sobre esses aspectos foi que, em ambos os cenários analíticos, o protagonismo da educação integrativa/coletiva se mostrou como ponto de partida para o desenvolvimento das dimensões formativas presentes nos tempos educativos desse Curso. Seja pelo viés das disciplinas escolares ou pelo ensino/aprendizagem dos alunos desenvolvido em tempo comunidade. Os planejamentos de ensino são construídos desse modo sobre uma proposição interdisciplinar de tarefas concatenadas, no propósito de trazer um melhor entendimento pedagógico aos estudantes. Assim, conclui-se que as disciplinas ligadas à formação profissional do Curso têm como tarefa essencial fazer essas conexões, dos saberes gerais da formação (grade de disciplinas) aos saberes de vida, conectados essencialmente à realidade cotidiana de cada um dos estudantes (criação de um portfólio da realidade local), como destacado nas figuras a seguir.

Figura 3 – Disciplinas e tema gerador no 1º ano da formação profissional ²⁰



Fonte: Autor, 2021.

²⁰ *Carga horária: TE – 28h; TC – 12h; carga horária total: 40h. **Carga horária: TE – 56h; TC – 24h; carga horária total: 80h. Carga horária total do Primeiro Ano: 1240h. TEMPO ESCOLA: Apresentação e condução de Plano de Estudo das temáticas; TEMPO COMUNIDADE: Composição do Portfólio das aprendizagens e experiências, a ser socializado no colóquio/assembleia.

Figura 4 – Disciplinas e tema gerador no 2º ano da formação profissional ²¹



Fonte: Autor, 2021.

Figura 5 – Disciplinas e tema gerador no 3º ano da formação profissional ²²



Fonte: Autor, 2021.

Debruçando-se em analisar as figuras acima, que se focam nos planejamentos de ensino, a pedagogia da alternância acena como uma proposição curricular que se conecta aos objetivos elencados ao PPC do Curso, servindo como um fio condutor nas ações promovidas pela a alternância, feita nos diferentes tempos educativos presentes no currículo do Curso, a

²¹ *Carga horária: TE – 28h; TC – 12h; carga horária total: 40h. **Carga horária: TE – 56h; TC – 24h; carga horária total: 80h. ***Carga horária: TE – 70h; TC – 30h; carga horária total: 100h. Carga horária total do Segundo Ano: 136 h. TEMPO ESCOLA: Apresentação e condução de Plano de Estudo das temáticas; TEMPO COMUNIDADE: Composição do Portfólio das aprendizagens e experiências, a ser socializado no colóquio/assembleia.

²² *Carga horária: TE – 28h; TC – 12h; carga horária total: 40h. **Carga horária: TE – 56h; TC – 24h; carga horária total: 80h. Carga horária total do Terceiro Ano: 1240h. TEMPO ESCOLA: Apresentação e condução de Plano de Estudo das temáticas; TEMPO COMUNIDADE: Composição do Portfólio das aprendizagens e experiências, a ser socializado no colóquio/assembleia.

fim de garantir uma formação integrada omnilateral aos estudantes dessa formação. Assim como se destaca no excerto:

[...] Reconhecer no desenvolvimento sustentável uma forma de trabalho e **respeito ao meio em que vive, desenvolvendo o amor e o respeito pela terra e a natureza**, visando os preceitos agroecológicos [...] garantir uma sólida formação básica **unitária, politécnica que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho** como direito de todos e **condição da cidadania e democracia efetiva** (IFC, 2016. p. 13-14, grifo nosso).

Nesse contexto, segundo García-Marirrodrga e Puig-Calvó (2010), os quatro pilares dos Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAs (formação integral, desenvolvimento do meio, pedagogia da alternância e associação local) precisam, minimamente, estarem presentes nas proposições curriculares voltadas aos povos do campo. Nesse sentido, faz-se necessário, hoje em dia, dar ênfase aos debates que circundam as discussões de um currículo que se propõe em alternância, pois a simplificação e depreciação que vem sendo dada a essa pedagogia a coloca como apenas uma proposta didático-pedagógica, que alterna espaços e tempos educativos, assumindo uma aplicabilidade em diferentes situações educacionais, dando apenas um olhar tecnicista ao seu trabalho educacional. Entretanto, a alternância se mostra muito mais do que isso, já que suas práticas pedagógicas estão muito além do vai-e-vem dos tempos e espaços educativos; muito além da alternância em si.

Nesse sentido, é adequado dizer que existe uma sintonia política pautada nos princípios da participação e também da valorização do diálogo e dos saberes, que fortalecem uma proposta educacional focada na reflexão e ação das vivências dos homens, das mulheres, das crianças, dos idosos, dos jovens, ou seja, de todos que têm e fazem sua vida no e com o campo.

Sendo assim, percebeu-se que, dentro dos pilares dos CEFFAs, a pedagogia da alternância se apresenta como um meio para atingir um fim reflexivo e de ação no contexto do campo. É um movimento alternado, potencializado por uma organização pedagógica imbricada num contexto que propõe um processo de aprendizagem pautado na relação que diagnostica, problematiza, reflete, dialoga, planeja e age através do coletivo, pois “é o sujeito que aprende através da experiência. Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende. Eu dialogo com a realidade, com os autores, com meus pares, com a diferença” (GADOTTI, 2003, p. 48).

A pedagogia da alternância se imbrica a um movimento educativo em razão da sua organização pedagógica, articulada a instrumentos pedagógicos específicos, e se propõe dentro de um sistema educativo no qual a pedagogia é um dos fatores da formação (GIMONET, 1999a). Dessa forma, o tempo na alternância se apresenta descontínuo na

continuidade das sessões (sessão escolar e sessão familiar). Portanto, esse movimento pedagógico não se caracteriza como um esquema binário, em contextos justapostos ou associados: escola e família, teoria e prática. Ao contrário, aponta para as complementaridades na conexão entre todos os elementos, momentos, contatos, linguagens e experiências possibilitando uma formação com o devir, uma formação criadora. Uma formação omnilateral.

Nesta formação omnilateral, potencializada pelas vivências e pela integralidade do movimento da alternância, as sessões escolares e sessões familiares fazem com que o estudante assuma o “sentido das aprendizagens em alternância” (GIMONET, 2007, p. 130). Portanto, é o sujeito alternante que, nas experiências, na complexidade das relações e situações, amplia as possibilidades de aprendizagem em espaços e tempos diversos. E possibilita, ainda, uma atuação participativa dos sujeitos do campo frente às lutas travadas no seu entorno, dentro de uma perspectiva autônoma e engajada com os coletivos comunitários.

Sob essa compreensão, a pedagogia da alternância vai para além de uma mera metodologia. Ela carrega em si a dimensão da ação e da reflexão, num encontro pedagógico organizado no diálogo problematizador, para além do “pensar ingênuo”, em busca de um “pensar crítico” (FREIRE, 1987). É um encontro pedagógico no qual, ao mesmo tempo em que o estudante se aproxima de si e da família/comunidade com um olhar mais observador e com o sentimento de pertença, de descobertas e de valorização, também possibilita a integração ao campo familiar/comunitário para “partilhar saberes e conhecer outros, criando e recriando a espiral evolutiva do processo de conhecer, na qual o próprio movimento da alternância, potencializa interrogações, experiências, vivências, transformações e aprendizagens” (VERGUTZ, 2013, p 76).

Nesse sentido, pôde-se concluir que, ao pensar nas dimensões formativas como uma prática pedagógica, que se desenvolve na promoção da formação humana omnilateral dentro dos diferentes tempos educativos do Curso, Makarenko nos ajuda a refletir que essa prática deve ser entendida como uma prática social. Desta forma, a instituição escolar pode fazer sua tarefa com mais clareza, isto é, promovendo junto a seus estudantes e comunidade canais mais acessíveis de compreensão crítica do mundo, do seu país, do seu estado, das relações que se estabelecem entre eles, pois é mediante ao conhecimento de cada indivíduo que se forma um sujeito produtor e transformador de sua própria história e da história do mundo. Sob essa premissa, Makarenko (1986, p. 60) discorre: “nada ensina tanto um homem como a experiência”.

Ainda nessa linha de raciocínio, coube dizer que a ideia de educação presente nos manuscritos e documentos do Curso se propõe a encontrar o equilíbrio entre a formação humana

e a formação profissional, orientada pelo diálogo, pela integração dos saberes, pelos princípios da democracia, da autonomia e da participação crítica, visando a autonomia intelectual dos educandos (PDI, 2014, p. 31). Assim, os institutos federais, para garantir tais características, fundamentam-se nas lutas classistas, tendo seus pressupostos e premissas sustentados nos sujeitos, que agem de acordo com suas próprias histórias. No PDI (2014), os redatores buscaram dar luz a processos ligados à aprendizagem humana e, nesse sentido, utilizaram uma teoria “histórico-cultural”, a qual aponta para a possibilidade do sujeito agir conscientemente sobre os fatores sociais, culturais e históricos sem romper com as dimensões biológica e simbólica que o constitui. Pensando assim, o IFC toma a formação humana como algo amplo, ao compreender que todas as relações sociais contribuem para ela, inclusive aquelas estabelecidas pela ação do trabalho.

Levando em conta o que foi observado, destacou-se nos documentos o caráter humanístico e social que aparece nas abordagens conceituais que discorrem no currículo do Curso pesquisado. Nesse sentido, a pedagogia Makarenkeana mostrou-se como parâmetro para as ideias pedagógicas incorporadas pelos conceitos marxistas e dirigidas pelas dimensões formativas presentes nos documentos de análise. Isso porque o trabalho educacional vivenciado por Makarenko, com ângulos e temáticas muito semelhantes à formação aqui pesquisada, dá o suporte investigativo ao pesquisador para compreender o funcionamento didático e técnico do processo educacional que se faz presente nos tempos educativos da pedagogia da alternância e que curricularizam a formação técnica profissional para os sujeitos que vivem do e no campo.

As reflexões apresentadas logo acima mostram as similaridades e semelhanças entre a pedagogia de Makarenko e o processo de ensino/aprendizagem do Curso, pois pôde-se perceber que ambas as pedagogias em análise focam seu olhar na formação humana integral omnilateral como elemento cognoscente desse estudo. Sendo assim, o que se buscou com a analogia desses elementos foi compreender as contribuições dessas dimensões formativas na formação desses indivíduos, que formam para o mercado tecnológico e industrial, mas buscam, também, balizar sua proposta pedagógica, com as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas necessárias para superação das desigualdades sociais.

No que tange os entraves que surgem, para que essas concepções possam não apenas serem idealizadas, mas realmente executadas, assenta-se a ideia da superação dos discursos e das reflexões teórico/científicas a partir da construção de uma sociedade plenamente emancipada, que busque um meio organizado de superação, ao caráter subserviente reprodutivista e aos interesses das classes dominantes, buscando alternativas para o enfretamento do sistema capitalista, já que o capital não pode exercer um domínio absoluto

pelas lutas de classe, sob pena de se autodestruir. Como disserta Tonet (2006, p. 18):

[...] se uma educação cidadã, participativa, crítica, incluindo aí a formação para a capacidade de pensar, de ter autonomia moral, a formação para o trabalho, a formação física e cultural, a formação para a defesa do meio ambiente, do desenvolvimento sustentável é a mais elevada contribuição que a educação pode dar para a construção de uma autêntica comunidade humana, então chegamos à absurda constatação de que isto nada mais significa, ao fim e ao cabo, do que formar para a escravidão moderna.

Diante a essa afirmação, a pesquisa apresenta-se na dicotomia de entregar um ensino técnico/profissionalizante voltado para o mercado capitalista, todavia com o compromisso, também, de formar sujeitos para uma sociedade menos desigual, que esteja comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade, com aproximações muito claras com a escola unitária de Gramsci (2001). Nesse sentido, o balizamento educacional desse Curso contextualiza os desafios de formar sujeitos comprometidos com o progresso e com a formação humana, articulados ao mundo do trabalho, à sustentabilidade social e à econômica dos sistemas produtivos, sem perder a essência originária da formação humana, que, segundo Tonet (2006, p. 9), dá-se pelo “[...] espírito e a vida política”.

5 REFLEXÕES FINAIS, RETORNO À PROBLEMÁTICA DE PESQUISA E OS NOVOS QUESTIONAMENTOS

Este capítulo da dissertação consiste em um espaço de reflexão crítica a partir dos resultados e das percepções obtidas ao longo do estudo, bem como o retorno à problemática inicial. Dessa forma, buscou-se refletir, também, em torno do currículo do Curso, suas dimensões formativas e os elementos conceituais que deram o caráter formador a esse ensino profissional, técnico e tecnológico voltado aos povos do campo. Sob esses aspectos, foi procurado tecer reflexões que possibilitassem responder possíveis pontas soltas, permitindo deixar novos questionamentos sobre a temática.

Mediante todo o estudo desenvolvido, para que fosse possível a realização desta pesquisa, chegou-se a pontos importantes nesse fragmento de texto, expondo reflexões em torno dos resultados obtidos, interligando-se e dando caráter conclusivo ao presente estudo. Desse modo, o que se espera com essas reflexões aqui apresentadas é a contribuição para pesquisas e aprofundamentos futuros sobre a temática.

Assim, através das análises feitas ao longo desse processo, concluiu-se primeiramente que a educação profissional e tecnológica voltada ao desenvolvimento produtivo de nosso país se objetivou a debater as metodologias de aprendizagem e as competências profissionais que circundavam tais temáticas educacionais, deixando de lado elementos que preconizavam a organização curricular e os percursos formativos que davam um olhar dialético e significativo a esse tipo de educação. Isso porque, historicamente, a educação brasileira foi caracterizada pela distinção entre os que pensavam e aqueles que apenas executavam uma função, pautando-se na formação propedêutica, que se destinava à elite, e, para os menos favorecidos socioeconomicamente, uma formação para mão de obra que atenderia às necessidades do mercado. Dessa maneira, a superação desse caráter dual foi o ponto de partida para se pensar uma formação que promovesse o perfil de um “novo homem” – cultural, político, tecnológico, emancipado e integral.

Assim, os institutos federais apareceram como uma opção de “nova instituição”, com viés alternativo ao das universidades acadêmicas, objetivando formar técnicos para o mercado de trabalho, todavia, com caráter ideológico contrário aos meios de produções que reproduzem as desigualdades sociais, como ressalta Frigotto (2000). O autor disserta que as políticas públicas para a educação profissional ressurgiram voltadas para uma “ideologia das competências, das habilidades e das noções ideológicas de empregabilidade, trabalhabilidade ou laboralidade que infestavam os documentos oficiais dos governos neoliberais” (FRIGOTTO,

2000, p. 349).

Sob esse olhar, deu-se ênfase à organização curricular dos institutos federais, com a criação do Decreto nº 5.154/2004, o qual marcou a integração entre o ensino médio e a educação profissional, sob uma perspectiva integrativa/humanizadora de ensino, feita para e pelo coletivo, buscando a autonomia dos estudantes, aguçando sentidos, levando-os a perceber a educação como uma esfera sem lados, onisciente ao despertar do processo formativo.

Nessa perspectiva, a política que orienta os institutos federais reafirma que a formação humana, cidadã, precedendo a qualificação para a trabalho, assume o compromisso de assegurar aos profissionais formados a possibilidade de continuar em desenvolvimento ao longo da vida. Desta forma, reitera o compromisso que a educação profissional e tecnológica tem em orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos institutos federais, dando o teor integrativo entre as ciências, tecnologias e culturas encontradas na composição curricular dos variados cursos da instituição.

Dessa realidade dos institutos federais urgiu uma educação profissional voltada aos povos do campo, alocada dentro de um assentamento rural, com o desafio de garantir os mesmos direitos formativos às comunidades que vivem do e no campo – historicamente, sofredoras da ausência do estado em direitos constituídos, como a educação. Dessa forma, a escolha de um movimento político/educacional como a pedagogia da alternância instigou o embarque em reflexões que ultrapassam questões organizacionais e estruturais, postuladas apenas; em olhar para um currículo amplo, sem observar peculiaridades específicas de cada local e de realidades diferentes. Nesse sentido, a pedagogia da alternância se fez uma realidade curricular para o Curso em estudo, pois, para esse tipo de currículo, o aprender e o conhecer não são algo a ser concebido através da lógica formal de aquisição ou acumulação de conhecimentos, mas envolvem um processo dialógico e, portanto, não hierárquico, que acontece pautado nas relações recíprocas, por vezes tensionadas, entre educador, educando e realidade, com prerrogativas de um trabalho pedagógico “com” os sujeitos e não “sobre” ou “para” os sujeitos, como leciona Caldart (2009, p. 149) sobre a formação das comunidades do campo: “[...] uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.”

Por conta dos aspectos aqui já levantados, o pesquisador elegeu o pedagogo socialista Anton Semiónovitch Makarenko para pensar as peculiaridades que se apresentam nas práticas educativas que configuram a pedagogia da alternância, pois a *práxis* Makarenkeana consiste em uma divisão do trabalho, que delega ações coletivas para estudantes, família e professores,

já que a prática educativa não pode ser limitada somente ao processo educativo desenvolvido em sala de aula. Esse processo precisa ser analisado, também, em todo o espaço em que se encontra esse educando. Segundo o pedagogo, faz-se necessária uma pedagogia que domine os meios de influência universal e de poder, de maneira que, quando os educandos entrem em contato com estas, inclusive as mais nocivas, elas possam ser niveladas e liquidadas por nossas próprias influências. Assim, de modo algum se pode imaginar que o trabalho pedagógico pode ser exercido por apenas um olhar. *“El trabajo de educar dirige toda la vida del alumno”* (MAKARENKO, 1975 apud KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975, p. 319).

Sobre esse entendimento, Makarenko sustenta, em sua prerrogativa, uma educação emancipadora baseada na disciplina e coletividade, pois, segundo ele, o bem-estar existirá quando reinar a ordem mais completa, sem nenhum grito ou correrias desastrosas por parte dos sujeitos dessa formação. Se as crianças quiserem correr, têm o pátio para tal; se quiserem gritar, deve-se dizer que não podem fazê-lo, pois também é preciso cuidar dos professores da escola, uma vez que estes são um dos “valores” do estado e as crianças devem preservá-los. Se a coletividade tem uma atitude consciente e respeita a sua ordem, daí, verdadeiramente, reinam a tranquilidade e a severidade. O limite e a exatidão estipulam onde podem e onde não podem correr e onde não é necessário acalmar os nervos (MAKARENKO, 1975 apud KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975).

Nesse sentido, foram evidenciadas as semelhanças de Makarenko com os objetivos gerais da educação dos institutos federais nas formações técnicas profissionalizante e, ainda, com a pedagogia da alternância – constituinte do currículo desenvolvido na formação em pesquisa. Assim, coube buscar entender as dimensões formativas que constituíram esse cenário curricular que foi se construindo na formação, dando ênfase aos tempos educativos, definidos como diferentes espaços de ensino/aprendizagem, característico de uma formação em alternância. Sob estes aspectos, o entendimento sobre as dimensões formativas que permeavam o currículo escolar desse Curso foi base central para se compreender as práticas educativas dentro dos tempos educativos desenvolvidos na formação.

Ao se pensar na formação profissional oferecida pelos institutos federais, não se pode deixar de contextualizar as concepções filosóficas e educacionais que estavam presentes nos documentos que criaram os IFs. Dessa forma, a pesquisa foi calcada sobre a análise dos documentos que criaram os IFs e do documento que norteou o processo curricular do Curso em pesquisa, recaindo basicamente nos currículos escolhidos pelos institutos federais como matriz de todos os cursos técnicos integrados da instituição.

Diante disso, o currículo integral centralizou as discussões sobre a temática nos documentos de análise. Preliminarmente, é preciso considerar que há várias formas e maneiras de se conceber essa ideia de integração curricular nos documentos dos institutos federais. Mais que uma mera “integração curricular”, o currículo mostrou sentido de aproximações entre áreas disciplinares, utilizando bastante a integração, não meramente como uma “ação”, mas como uma concepção intrínseca, tendo o currículo submetido a uma perspectiva de formação que integra todas as possibilidades educativas do ser humano. Assim, considera-se que “[...] sob o argumento da teoria crítica, a organização integrada do currículo, mais que uma estratégia didática, traduz uma filosofia sociopolítica, que implícita uma concepção de socialização das novas gerações, um ideal de sociedade, do sentido e do valor do conhecimento” (MATOS; PAIVA, 2009, p. 132). Nessa perspectiva, utilizou-se a partir daqui a expressão “Currículo Integrado”, para mostrar que a

[...] integração de campos do conhecimento e experiência teria em vista facilitar uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos, a compreensão de como o conhecimento é produzido e as dimensões éticas inerentes a essa tarefa (MATOS; PAIVA, 2009, p. 133).

Dentro dessa lógica curricular, deu-se luz no decorrer dessa pesquisa a uma grandeza conceitual chamada de Formação Integrada Omnilateral, pois, inicialmente, esse conceito se mostrou importante como método pedagógico, na ideia de “romper com a lógica do capital na área da educação”. Essa grandeza conceitual contribuiu também na compreensão estrutural de como se desenvolvem os processos formativos dentro dos institutos federais, que ressonam nas práticas educativas do Curso em pesquisa, tendo em vista as peculiaridades que são presentes nessa formação.

Nesse sentido, o conceito explora a completude na formação integral do ser humano para a vida política e social, representando uma forma pedagógica emancipatória às relações capitalistas, contrariando, assim, a divisão social do trabalho ao propor uma formação que visa contemplar a educação básica imbricada com a formação para o trabalho. Sob esses aspectos, percebe-se o teor dialético nas suas concepções educacionais e o papel desse conceito junto às dimensões formativas presentes nos documentos do Curso. A ação didático-pedagógico presente nos tempos educativos da formação é a proposição central desse conceito dentro da pesquisa. Assim, cabe dizer que a formação integrada omnilateral, como o currículo integrado do Curso, constitui-se sobre uma base com compromisso ético-político para uma democracia direta e com construção coletiva do conhecimento, considerando, de forma imbricada, os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Diante a estes argumentos, buscou-se responder à pergunta inicial dessa dissertação: as dimensões formativas mapeadas e elencadas nessa pesquisa acontecem nos diferentes tempos educativos (tempo escola vs. tempo comunidade) da pedagogia da alternância desse Curso? Essa pergunta foi se definindo ao longo da pesquisa, conforme foi se reconhecendo que a formação se comprometeu em garantir dois objetivos importantes aos sujeitos que vivem do e no campo. Primeiramente, uma formação humana integral que tem como elemento basilar a integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana, e, também, a tecnologia, elemento chave na organização dos currículos dos IFs, exigindo novas habilidades cognitivas e reconfigurando tarefas e métodos vigentes (DOWBOR, 2001).

Em segundo, ações pedagógicas desenvolvidas por um currículo significativo e com relações associadas aos sujeitos envolvidos na formação. Nesse sentido, a pedagogia da alternância surge como uma proposta curricular em um curso técnico profissional e tecnológico, com a tarefa de formar sujeitos do campo, trabalhados sobre uma proposta educacional que, influenciada pelo contexto de ações populares, apresenta sua prática pedagógica contextualizada e vinculada a uma prática social. Ou seja, entende-se que processos educativos não se reduzem ao processo intelectual, mas ao todo em que o sujeito é e está envolvido e, para isto, é preciso que ele tenha consciência da sua realidade, possibilitando que dessa forma almeje sua transformação. Como explica Gimonet (2007, p. 112), a pedagogia da alternância “exige não somente uma simples observação do ambiente, mas uma implicação da sua parte para agir onde se encontra”.

Assim, o planejamento pedagógico dessa formação se mostrou como o principal desafio pedagógico para o desenvolvimento dessa proposição formativa. Nesse sentido, os tempos educativos organizados por temáticas vivenciadas e experienciadas na vida cotidiana dos estudantes parecem ser o ponto de equilíbrio na promoção desse ensino integral, pois as disciplinas técnicas e científicas precisam ser o mote principal de uma formação coesa e eficiente para o mundo do trabalho. Para tanto, é papel da escola criar formas de levar os alunos a compreenderem o todo no qual estão inseridos e as contradições que permeiam a realidade social e política desse mundo em que vivemos (SCHLESENER, 2016).

Não se trata aqui de acreditar que por meio da escola, única e exclusivamente, alcançar-se-á uma sociedade emancipada e humanizada, mas, sim, entender que ela tem a função de formar indivíduos para o trabalho numa sociedade marcada pela divisão social (SCHLESENER, 2016), e que, portanto, precisa levar os estudantes a compreenderem a totalidade desse fenômeno. Dessa forma, as contradições e as correlações de forças que permeiam o social se apresentam como um dos poucos e mais eficazes meios para se

desenvolver a formação deste pensamento crítico.

Em suma, a formação humana sobre uma concepção integral omnilateral é um desafio que tramita em todos os estágios educacionais do ser social. Essas reflexões deveriam ser feitas nos primeiros passos do indivíduo em vida escolar, de forma gradual, para que, mais tarde, não houvesse a abrupta sensação de estar fazendo algo desconexo e sem teor técnico ou científico. É com esses desafios que o Curso se depara e precisa lidar cotidianamente em seu percurso formativo, mas convicto que é possível realizar a transformação superando o imediatismo, engajando em uma luta por uma educação que supere as dificuldades, para além do capital.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. L. **A etnomatemática aplicada à pedagogia da alternância nas escolas famílias agrícolas do Piauí**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- ANDRADE, L. R. S. **Alfabetização informacional na aprendizagem técnica profissionalizante: Uma pesquisa do tipo ação/intervenção**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, Aracaju, 2018.
- AMBONI, V.; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. Trabalho e educação na construção da Rússia socialista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 51, p. 266–278, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i51.8640277. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640277>. Acesso em: 24 jan. 2021.
- AMARAL, N. C. **Financiamento da Educação Superior: Estado X Mercado**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai./ago. 2015.
- ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências Sobre Práticas Formativas em Educação Profissional: O Velho Travestido de Novo Frente ao Efetivamente Novo. **Boletim Técnico do SENAC: Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 51-63, mai./ago. 2010.
- ARBOIT, A. A. **Ensino Médio e suas definições: A formação de professores e as especificidades desta etapa significativa da educação básica**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS, 2017.
- ASSOCIAÇÃO DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Matriz de Alocação de Recursos para as IFES**. Brasília: ANDIFES, 1994.
- AZEVEDO, A. J. **A formação de técnicos agropecuários e a alternância no Estado de São Paulo: uma proposta inovadora**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 1998.
- BACHELARD, P. **Apprentissage et pratiques d’alternance**. Paris: L’Harmattan, 1994.
- BARROS, A. B. M. de. **Quando o problema é de classe! Trabalho e educação em um curso de ensino médio profissional: Relações e tensões entre formação política e a formação técnica no IEJC (ITERRA/MST)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- BEGNAMI, J. B. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa e Universidade François Rabelais, Belo Horizonte, 2003.

BERNARDES, F. A. **Modos de formar professores de EJA 1990 – 2006**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2016.

BONAVIGO, L. **Narrativas de estudantes no contexto da pedagogia da alternância: estratégias formativas e processos metacognitivos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1243/2/2017LuanaBonavigo.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

BOREL, T. **A configuração da docência no ginásio do espírito Santo (1906 – 1951)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

BOURGEON, G. **Sócio-pédagogie de l’alternance**. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1979.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 1-2.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 mar. 2014, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: http://capes.gov.br/images/novo_portal/portarias/22032019_Portarias_59e60.pdf. Acesso em 24 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 ago. 2013. Seção 1, p. 1-5.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio: Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. **Histórico e Expansão da Rede Federal**. Disponível em: redefederal.mec.gov.br. Acesso em 03 mai. 2019.

CALDART, R. (org.) **Caminhos para transformação da escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALIARI, R. A prática pedagógica da formação em alternância: novos espaços possíveis de serem realizados. **Visioni Latino Americane**, Trieste, IT, n. 7, p. 140-155, jul. 2012.

Disponível em:

https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/7303/1/Caliari_VisioniLA_7_2012.pdf
f. Acesso em: 19 ago. 2019.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAPRA, F. **A teia da Vida**: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 11. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CARDOSO, A. P. B. **Políticas de Avaliação Institucional da educação superior**: Criação e implementação do sistema de avaliação do ensino superior de cabo verde. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CARVALHO, J. G. **A formação por alternância na licenciatura em educação do campo da UFV**: Experiências e representações sociais dos educandos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2017.

CIAVATTA, M. Emancipação: A Historicidade do Conceito e a Polêmica no Processo Real da Existência Humana. **Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, v. 12, n. 18, p. 74-97, jun. 2014.

CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por Que Lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COLLING, A. **Análise da formação de professores indígenas em uma escola Kaingang**. 2018. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, SC, 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR. **Documento da Área 2013** – Ensino. Brasília: CAPES, 2013.

CORRÊA, A. M. **Escola família agrícola de Santa Cruz do Sul**: Pedagogia da Alternância e possibilidades emancipatórias. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2016.

COSTA, A. L. P. da. **Uma Investigação sobre a licenciatura da educação do campo habilitação em matemática tratada com base na educação popular**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2018.

COSTA, M. L. **Professores da educação do campo: Dos percursos formativos ao saber da cultura camponesa na prática pedagógica.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

COUTO, J. C. D. **Descontinuidade das políticas Públicas em Educação: Ações Políticas e Alternância de Poder.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2017.

CRUZ, N. A. da. **A práxis da escola família agrícola: Continuidade e permanências na vida de egressos camponeses.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

DELORS, J. Os 4 pilares da educação. *In:* DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 89-102.

DETOGNI, A. A. **Pedagogia da Alternância e formação do jovem na casa familiar rural de Coronel Vivida – PR: avanços, limites e desafios.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2017.

DIAS, P. **Educação intercultural e colonialidade: uma análise do currículo da aldeia – escola zarup wej da terra indígena zoró.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

DIAS, R. A. Pedagogia da alternância: participação da sociedade civil na construção de uma educação sustentável e cidadã. *In:* QUEIROZ, J. B. P.; SILVA, V. C.; PACHECO, Z. (org.). **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo.** Goiânia: UNIVERSA, 2006.

DOWBOR, L. **Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DUARTE, E. S.; OLIVEIRA, N. A.; KOGA, A. L. Escola Unitária e Formação Omnilateral: Pensando a Relação Entre Trabalho e Educação. *In:* REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais, 11., 2016, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: ANPED, 2016. p. 1-15.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural: a formação como base da Pedagogia da Alternância.** Florianópolis: Insular, 2003.

FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. G. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, set. 2002/fev. 2003.

FERNANDES, M. G. M. et al. Análise conceitual: considerações metodológicas. **Revista brasileira de enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 6, p. 1150-1156, dez. 2011.

FERREIRA, O. S. **Educação e reforma agrária: O caso dos assentados (as) agroextrativistas do sul do estado do Amapá.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

- FERRETTI, C. J. As tensões decorrentes da implantação das políticas de educação profissional e tecnológica no IFSP. *In*: DALBEN, A. I. L. F. et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 417-437.
- FILONOF, G. N.; BAUER, C.; BUFFA, E. (org.). **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FRANCO, L. A. C. **A disciplina na escola**. [S. l.]: Cenafor/MEC, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, C. R. **O Escolanovismo e a Pedagogia Socialista na União Soviética no Início do Século XX e as Concepções de Educação Integral e Integrada**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2009.
- FRIGOTTO, G. As relações do trabalho educação e o Labirinto do Minotauro. *In*: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: UFRGS; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2000.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do Mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *In*: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005. p. 19-62.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.
- GADOTTI, M. Trabalho e Educação Numa Perspectiva Emancipatória. *In*: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DEMOCRATIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E SUSTENTABILIDADE, 2., Florianópolis, 2012. **Anais...** Florianópolis: Centrosul, 2012.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GENHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIMONET, J. C. **Alterance et relations humaines**. Paris: Messonance, 1982.

GIMONET, J. C. L'Alternance en Formation "Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?" L'expérience des Maisons Familiales Rurales". In: DEMOL, J. N.; PILON, J. M. (coord.). **Alternance, Developpement Personnel et local**. Paris: L'Harmattan, 1998. p. 51-66. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao>MII/2SF/Alternancia.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. **Revista Pedagogia da Alternância**, Salvador, n. 2, nov. 1999.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução: Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GLEZ, R. F. **Movimento Social e Política de educação do campo: A prática de casa familiar rural de Santarém – Pará**. 2016. Dissertação (Mestrado da Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2016.

GOMIDE, H. A. **Modelos Mentais de estudantes dos ensinos Fundamental e médio sobre o dia e a noite a partir de um referencial na superfície da terra e fora dela**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HANNECKER, L. A. **Compreensão de currículo na educação Profissional**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2014.

HORA, D. M.; COELHO, L. M. **Diversificação curricular e Educação Integral**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2004. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducint.doc>. Acesso em: 20 fev. 2006.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense**. Blumenau, SC: Editora IFC, 2014.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense**. Blumenau, SC: Editora IFC, 2018.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio - Campus Abelardo Luz**. Abelardo Luz, SC: IFC, MEC, 2016.

JELINEK, K. R. **Jogos nas aulas de Matemática: Brincadeira ou Aprendizagem? O que pensam os Professores?.** 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

JESUS, V. C. P. **Educação do Campo: Demandas dos Trabalhadores.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2006.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia.** Piracicaba, SP: Unimep, 1999.

KUDRYASHOVA, A. (comp.). **Anton Makarenko: su vida y labor pedagogica.** Moscou: Editorial Progreso, 1975.

KUH, F. E. **A pedagogia da alternância como proposta de contenção do êxodo rural.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, 2014.

KUMARIN, V. Pedagogo, escritor, ciudadano. *In:* KUDRYASHOVA, A. (comp.). **Anton Makarenko: su vida y labor pedagogica.** Moscou: Editorial Progreso, 1975.

LAMBERT, D. A maison familiale rurale de Granit (em Québec, Canadá). *In:* UNEFAB. Vários Autores. **Pedagogia da alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável.** Brasília: Cidade Gráfica, 2002. p. 33-42.

LÊNIN, V. I. **Unificação escolar e hegemonia.** Lisboa: Seara Nova, 1977. v. 1.

LÊNIN, V. I. **Unificação escolar e hegemonia.** Lisboa: Seara Nova, 1977. v. 2.

LIMA, N. L. de. **Questões epistêmico-historiográficas sobre a educação do campo no Brasil.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

LIMA, S. L. P. **A alternância na licenciatura em educação do campo: Representações sociais dos docentes da UFV.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2017.

LINDENBERG, Daniel. **A Internacional Comunista e a escola de classes.** Coimbra: Centelha, 1977.

LUEDEMANN, C. S. **Anton Makarenko: vida e obra - a Pedagogia na revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MACHADO, J. C. N. **“Nem parece que tem Quilombola aqui”:** (In)visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR do território Quilombola de Jambuaçu Pe. Sérgio Tonetto. 2014. Dissertação (Mestrado da Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

MACHADO, L. R. S. **Unificação escolar e hegemonia.** 1984. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

MAKARENKO, A. S. Acerca de mi experiência de trabajo. *In:* KUMARIN, V.; MAKARENKO, A. S. **Livro para os pais.** Tradução: M. Rodrigues Martins. Lisboa: Livros Horizontes, 1981b. v. 2.

- MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1.
- MAKARENKO, A. S. **Problemas da Educação Escolar**. Moscou: Progresso, 1986.
- MALGLAIVE, G. La formation alternée des formateurs. **SIDA**, n. 297, p. 34-48, jan. 1979.
- MARQUES, A. G. M. **A recondução de diretores na gestão democrática do Rio Grande do Sul: (Des)caminhos na construção da agenda pública**. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2017.
- MARX, K. **A contribuição à crítica da economia política**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas SP: Navegando, 1989.
- MATOS, M. C.; PAIVA, E. V. Currículo integrado e formação docente: entre diferentes concepções e práticas. **Vertentes**, São João del-Rei, n. 33, p. 124-138, mai. 2009. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2021.
- MESQUITA, S. S. A.; LELIS, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, dez. 2015.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORAES, V. M. de. **A produção da licenciatura em educação do campo no Brasil: As múltiplas determinações na disputa por projetos societários**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.
- MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspetivas de Integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.
- MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e Formação Integrada: Confrontos Conceituais, Projetos Políticos e Contradições Históricas da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, dez. 2015.
- MOUTA, A. C. L. **Oficinas de Comunicação nos Centros da Juventude de Santos: Uma Experiência À Luz de Anton Makarenko**. 2014. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO. Uma cultura nova para um mundo novo. *In*: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO RURAL DO ESPÍRITO SANTO, 2., Vitória, 1976. **Documentário**. Vitória: MEPES, 1976. Mimeografado.
- NASCIMENTO, C. G. **Pedagogia da Resistência: alternativa de educação para o meio rural**. Guarapari, ES: EX Libris, 2007.
- NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. A Educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 25-33, mai./ago. 2012.

NOSELLA, P. Ensino Médio: Em Busca do Princípio Pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, dez. 2011.

OLIVEIRA, I. R. de. **Pedagogia da alternância no proeja**: Percurso e práxis em campi de Instituto Federais de educação ciência e tecnologia. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PACHECO, E. **Institutos Federais**: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, L. M. D.; GRABOWSKI, A. P. N. A pedagogia da alternância e o enfrentamento das situações problemas no meio rural: a visão do egresso da Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen. *In*: SEMINÁRIO ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais Eletrônicos...** Caxias do Sul, RS: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1960/187>. Acesso em: 25 dez. 2020.

PALITOT, M. F. S. **Pedagogia da Alternância**: estudo exploratório na Escola Rural de Massaroca (ERUM). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2007.

PEREIRA, H. C.; STEGEL, M. Projetos de vida na Pós-Modernidade: possibilidades e limites aos jovens. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 582-598, dez. 2015.

PESSOTTI, A. L. **Escola da Família Agrícola**: uma alternativa para o ensino rural. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

PISTRAK, M. M. Escola e sociedade. *In*: LINDENBERG, D. **A Internacional Comunista e a escola de classes**. Coimbra: Centelha, 1977.

QUEIROZ, C. M. et al. Evolução do Ensino Médio no Brasil. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 5., 2009, Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia, MG: UFU, 2009.

QUEIROZ, J. B. P. **Construção das Escolas Família Agrícolas na Brasil**: Ensino médio e educação profissional. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: Ciência, Trabalho e Cultura na relação entre Educação Profissional e Educação Básica. *In*: MOLL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: Desafios, Tensões e Possibilidades. Porto Alegre: Artimed, 2010.

RAMOS, R. S. S. **A implementação da educação profissional no IFPA - campus Santarém**: Implicações na formação do técnico em agropecuária. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

RAUEN, F. J. **Roteiros de Investigação Científica**. Tubarão: Editora Unisul, 2002.

RIBEIRO, M. Trabalho e educação na formação de agricultores: a pedagogia da alternância. *In*: ANPED-SUL, 6., 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2006a. CD-ROM.

RODGERS, L. B. Concept analysis: an evolutionary view. *In*: RODGERS, B. L.; KNALF, A. K. (ed.). **Concept Development in Nursing: Foundations, Techniques, and Applications**. 2 ed. Philadelphia: Saunders, 2000.

RODRIGUES, P. P. **Instituto Unibanco e o projeto jovem de futuro: Uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o ensino médio**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, M. G. C. A Categoria de Formação Omnilateral em Marx e o Trabalho Enquanto Princípio Educativo. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RS: CAMPO E CIDADE EM BUSCA DE CAMINHOS COMUNS, 1., 2012, Pelotas, RS. **Anais...** Pelotas, RS: SIFEDOC, 2012.

SANTOS, R. R. Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil. *In*: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: CAMPANHA CIVILISTA NA BAHIA, 2010, Ilhéus, BA. **Anais...** Ilhéus, BA: UESC, 2010.

SANTOS, S. P. dos. **A licenciatura em educação do campo no estado de Roraima: Contribuições para escola do campo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SANTOS, T. F. dos. **Desvelando cercas: O cenário da Educação Básica do e no campo no Estado dos Tocantins**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2017.

SAVIANI, D. O nó do ensino de 2º grau. **Bimestre**, São Paul, n. 1, out. 1986.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SCHLESENER, A. H. Marxismo e Educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. *In*: SCHLESENER, A. H.; MASSON, G.; SUBTIL, M. J. D. (org.). **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

SCHMIT, D. M. N. **Escola Família Agrícola Zé de Deus e a formação de Trabalhadores do Campo em Colinas do Tocantins**. 2017. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2017.

SILVA, D. G. D. da. **A licenciatura em educação do campo da UFV & a formação dos monitores de escolas famílias agrícolas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018.

SILVA, E. N. da. **Formação de educadores para as escolas do campo em Santarém – Pará**. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2017.

SILVA, H. S. A. **Política de formação de educadores do campo e a construção do contra – hegemonia via epistemologia da práxis:** Análise da experiência da Ledoc – UFPA – Cametá. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA Jr., J. R.; CATANI, A. M.; GIGLIOLI, R. S. P. Avaliação da Educação Superior no Brasil: uma Década de Mudanças. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 4, p. 9-29, dez. 2003.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo:** alternância ou alternâncias? Viçosa, MG: Editora UFV, 2012.

SILVA, L. H. Concepções e Práticas de Alternâncias na Educação do Campo: dilemas e perspectivas. **Nuances:** estudos sobre a educação, Marília, v. 17, n. 18. p. 189-192, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/760/780>. Acesso em: 22 dez. 2020.

SILVA, M. R.; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2019.

SILVA, M. S. A Formação Integral do Ser Humano: referência e desafio da Educação do Campo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, ano 3, v. 1, n. 5, p. 45-61, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, A. P. F. de. **Práticas pedagógicas em Alternância: contribuição ao estudo do trabalho docente na escola família agrícola de São João de garrafão, Espírito Santo.** 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.

SOUSA, S. S. de. **Casa Familiar Rural:** Um estudo da pedagogia da alternância na perspectiva da educação popular. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

SOUZA, J. V. A. Pedagogia da alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG. **Anais Eletrônicos...** Caxambu, MG: ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14-4500-int.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

SOUZA, L. M. F. de. **Oficina-escola jardim da natureza:** Trabalho artesanal e educação do campo na vila céu do Mapiá – floresta nacional do purus – AM. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.

SOUZA, N. S. D. de. **Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com educação profissional:** Análise da experiência da casa escola da pesca. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

TCHESSKISS, L. A. **O materialismo histórico em 14 lições**. Rio de Janeiro: Calvino Filho, 1934.

TEIXEIRA, S. L. **Licenciatura de educação do campo** - Resignificação a relação entre pós-graduação e a graduação na práxis da docência. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

TILLMANN, R. L. X. **Trabalho e Educação**: Os coletivos pedagógicos de Makarenko. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 11-35.

VERGUTZ, C. L. B.; CAVALCANTE, L. O. H. As aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 371-390, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5057/3697>. Acesso em: 19 ago. 2019.

VIEIRA, L. H. **Expressões e multicomplexidades nos debates transversais sobre os alimentos**: As experiências educativas da EFA PURIS. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.