

## **Pedagogias do encontro: síntese possível entre saber e fazer**

Dirceu Benincá  
Antônio João Manfio

**Resumo:** A construção do conhecimento a partir de uma relação de simbiose das práticas e saberes populares com o *modus operandi* e os saberes acadêmicos se constitui no eixo central da proposta das pedagogias do encontro, a exemplo da pedagogia da alternância e freiriana. Se, por um lado, esse empreendimento representa grande desafio nos espaços formais de educação, por outro, pode-se verificar diversas experiências exitosas em espaços alternativos, onde ocorre um verdadeiro casamento entre os diferentes saberes, identidades, culturas e modos de fazer. Em face da existência de significativas semelhanças quanto ao contexto de origem, à orientação política, aos sujeitos envolvidos e à perspectiva metodológica de ambas as pedagogias referidas, busca-se aqui dar alguns passos rumo à construção de aproximações e sínteses possíveis e necessárias entre elas.

**Palavras-chave:** Alternância. Autonomia. Casamento de saberes. Educação libertadora.

## **Pedagogies of meeting: possible synthesis between knowing and doing**

**Abstract:** The construction of knowledge from a symbiosis relation of popular practices and knowledge with the *modus operandi* and academic knowledge is constituted at the central axis of the meeting pedagogies proposal, as example of the alternation and freirian pedagogies. On the one hand, this project represents a great challenge in the formal spaces of education, on the other, it can be verified diverse successful experiences in alternative spaces, in which there is a true marriage among the different knowledge, identities, cultures and ways of doing. Due to the existence of significant similarities in the context of origin, political orientation, individuals involved and the methodological perspective of the referred pedagogies, to take a few steps toward the necessary construction of approaches and possible synthesis between them is the goal of this article.

**Keywords:** Alternation. Autonomy . Marriage of knowledge. Liberating education.

## Do divórcio ao casamento de saberes

Não é raro verificarmos o divórcio de saberes nas instituições de educação básica e superior. Muitas vezes, nesses ambientes mais se transmitem informações do que propriamente se fomenta a construção do conhecimento e da educação integral. A fragmentação de saberes, o divórcio entre as teorias e as práticas, o distanciamento da realidade, o desprezo do conhecimento construído nos espaços extraescolares, todos são fatores que podem levar as instituições de educação a se tornarem desinteressantes e estéreis. A propósito, afirma Leonardo Boff (2011):

Há um casamento que ainda não foi feito no Brasil: entre o saber acadêmico e o saber popular. O saber popular nasce da experiência sofrida, dos mil jeitos de sobreviver com poucos recursos. O saber acadêmico nasce do estudo, bebendo de muitas fontes. Quando esses dois saberes se unirem, seremos invencíveis.

A noção da divisão de saberes e de realidades configura um dos fundamentos do pensamento moderno. Dessa compreensão também brota a ideia de que as ciências constituem uma forma de conhecimento purificado, em contraposição aos ditos saberes desqualificados das sociedades primitivas. Nesse sentido, o sociólogo e antropólogo francês Bruno Latour (1994, p. 9) entende que:

A principal consequência em assumir o pensamento moderno como ponto de vista para compreender a realidade, é considerar que a ciência, pelo fato de buscar separar natureza e sociedade, é superior aos saberes sobre a realidade que não as separam. Aqueles que não têm o saber científico são considerados, portanto, primitivos, dotados de um saber folclórico e menos importante que o científico. Deparamo-nos, então, com a hierarquização e segregação de saberes não-científicos e dos sujeitos que os produzem.

Além de dificultar a análise de realidades complexas, como as que se verificam no contexto da modernidade atual, a segregação e hierarquização de saberes obstruem a construção de sociedades mais democráticas, fortalecendo uma lógica impositiva, opressiva e geradora de desigualdades, como detectou Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975). Ao observar o sistema escolar francês, percebeu que ele não promovia a transformação da sociedade, nem estimulava a democracia. Antes, ao contrário, reproduzia as desigualdades sociais, tornando explícitas as disparidades de classe e confirmando a ideologia de que a natureza dá a cada um de acordo com seus méritos e talentos.

No contraponto da teoria da reprodução bourdieusiana, posiciona-se a práxis da educação dialógica elaborada por Paulo Freire. Nela, se reconhece o peso dos condicionamentos

estruturais, mas também se valoriza a ação humana como possibilidade de modificá-los. Para Freire, o mundo não é algo estático; a sociedade não é uma obra acabada; o ser humano não é produto inexorável do meio. Ao invés disso, a história está sendo feita pelas pessoas que, ao fazê-la, fazem-se. Portanto, existem possibilidades de intervenção no seu curso e a educação pode ser uma ferramenta metodológica e político-pedagógica imprescindível de construção de uma nova realidade social.

Sob a batuta da modernidade, com frequência reproduz-se a concepção de que fora da escola não há saber qualificado e digno de crédito. Os sujeitos sociais que não tiveram e não têm o direito e as condições de frequentar e/ou avançar os espaços de educação formal são, por óbvio, as camadas mais pobres e excluídas da sociedade. Entre esses segmentos, embora com algumas significativas conquistas recentes, estão os agricultores, sujeitos com os quais nasceu a pedagogia da alternância e com quem também Paulo Freire desenvolveu seu método dialético de alfabetização.

Culturalmente, o agricultor sempre foi visto como um ser inferior, apesar de glamourizado e idealizado na propaganda turística. A expressão “colono grosso”, retratada em comédias grotescas e anedotas, indica a extensão da condição de oprimido. Os preconceitos e mitos a respeito do “colono grosso” vêm acompanhados da visão de que para exercer a profissão de agricultor não precisa de aprendizagem específica. A ele basta o aprender fazendo, de pai para filho. Em decorrência disto, foi-lhe negada a escola básica e qualquer outra possibilidade de aprender o conhecimento científico, situação que perdurou por muito tempo e se configurou em uma forma de opressão e exclusão.

De acordo com o professor José Eustáquio Romão, coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da UNINOVE/São Paulo, verifica-se nos excluídos uma razão oprimida, muitas vezes configurada em práticas de colonização ou colonialidade. Entretanto, embora invisibilizados e explorados pelo sistema, esses sujeitos podem desenvolver ações contra-hegemônicas (Boaventura de Sousa Santos) capazes de produzir sua libertação e emancipação. Neles também reside a capacidade de intervir e alterar o jeito de ser da escola, como ocorreu, por exemplo, com a Escola da Ponte.

Em um de seus escritos sobre a Escola da Ponte, o educador Rubem Alves declara: “Contei sobre a escola como sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir. Mas existia, em Portugal [...] Quando a vi, fiquei alegre e repeti, para ela, o que Fernando Pessoa havia dito para

uma mulher amada: ‘Quando te vi, amei-te já muito antes [...]’” (ALVES, 2005, p. 51). A escola em questão, surgida em 1976 e localizada no município de Santo Tirso, próximo à cidade do Porto/ Portugal, foi idealizada pelo professor José Pacheco. Consiste em uma proposta inovadora de construção do saber com a radicalização da autonomia dos estudantes.

Conforme Rubem Alves (2005, p, 43),

Na “Escola da Ponte” é assim. As crianças que sabem ensinam as crianças que não sabem. Isso não é exceção. É a rotina do dia a dia. A aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade. Mais que aprender saberes, as crianças estão a aprender valores. A ética perpassa silenciosamente, sem explicações, as relações naquela sala imensa.

Trata-se de um projeto exitoso de casamento entre os diversos saberes. Nele, meninas e meninos excluídos da escola, como refugos, por serem considerados indisciplinados, desinteressados e rebeldes passaram a ter alto grau de desempenho porque encontraram um espaço adequado para se expressarem criativamente e criarem coletivamente. A Escola da Ponte modificou por completo o modelo convencional – estilo linha de montagem – e passou a reunir as crianças por grupo de interesse em torno de temas e assuntos. Desse modo, estimulou a ajuda mútua e a partilha do conhecimento, onde os que sabem algo a mais ensinam os que ainda não sabem.

Assim como essa, existem diversas outras iniciativas que promovem o encontro de saberes e o diálogo entre pedagogias que tratam desse encontro. Ao se referir à pedagogia da alternância, Gaston Pineau (1999), professor da Universidade François Rabelais, de Tours/França, afirma tratar-se de uma “contra-escola”, pois ela deixou de ter programas predeterminados, currículo, séries, aulas sequenciais e provas. Desapareceu a escola burocrática e, em seu lugar, nasceu uma espécie de círculo de cultura, na acepção freiriana; hipertexto, na visão de Pierre Lévy; ambiente de socialização do saber, na concepção da pedagogia da alternância; ecologia de saberes, na definição de Boaventura de Sousa Santos, em que todos ensinam a todos os seus saberes e todos aprendem com os outros. Tais conceitos já foram propostos pela UNESCO, no relatório Aprender a Ser, de 1972, sugerindo que a educação poderia se realizar num contexto sem fronteiras, denominado Cidade Educativa.

Na perspectiva dessa compreensão de processo educativo, a figura do educador se reveste de um novo significado. Mais do que um agente transmissivo de conhecimentos, seu papel é de ser um articulador de saberes, de experiências e de práticas. Como demonstra o filósofo Jacques

Maritain, em seu livro *Rumos da Educação* (1963, p. 47), a tarefa educadora requer mais do que uma relação formal de sujeitos; exige uma interpenetração de saberes e auxílio mútuo entre Família, Escola, Estado e Igreja.

Em todos os processos educativos, sejam formais ou informais, os objetivos, os métodos e as estratégias precisam favorecer a educação integral, integrada (casada), sob pena de produzir verdadeiros traumas. Nesse sentido, é ilustrativo o caso de Jennifer, moradora em um assentamento no Paraná. Ao ser perguntada se, quando criança, gostava de estudar, respondeu taxativamente: “Eu odiava a escola”! Por outro lado, Maicon, seu filho de seis anos, afirmou gostar muito da escola do assentamento porque ela valoriza o que é realizado no cotidiano da família. Portanto, o problema não é a escola em si, mas o que se faz com ela.

Existe um discurso corrente nas academias sobre a necessidade de superação das desigualdades e preconceitos sociais, valorização do método dialógico, participação das famílias no processo educativo, exercício da democracia, etc. Porém, essas metas são de difícil execução e, na maioria das vezes, se reproduz o fosso entre o que se diz e o que se faz, privilegiando a teoria sobre a prática, como se verificou na aula do professor Joaquim (nome fictício). O professor ministrava curso sobre o tema da dialogicidade, mas o fazia na forma de monólogo. Sendo interrompido por um participante que propunha exercitar o diálogo sobre a temática, o professor não soube como modificar a sua relação com o grupo.

Em múltiplas situações, ocorrem relações estranhas entre o saber teórico e o saber prático, como no caso do taxista que conduzia determinado professor até a reitoria de uma universidade. Ali chegados, o professor solicitou que lhe fornecesse recibo de pagamento da corrida. O taxista destacou o recibo em branco e entregou-o, dizendo: “O senhor pode preencher”. O professor respondeu: “Por favor, preencha o senhor”. Constrangido, o taxista então declarou: “É que me faltam as letras”. Embora analfabeto, diariamente conduzia professores à universidade e o fazia com segurança e pleno domínio profissional. Logo, “ter as letras” é importante, tanto quanto o é “ter a prática”.

Outro exemplo emblemático de método praxiológico e de casamento de saberes recolhe-se de uma experiência protagonizada por Paulo Freire após seu retorno do exílio. Certa universidade organizou um curso de alfabetização de adultos e convidou Freire para ministrá-lo. O educador iniciou indagando os professores participantes se conheciam algum funcionário analfabeto que trabalhava naquela universidade. Ninguém soube responder a intrigante pergunta,

ao que ele encerrou a primeira aula desafiando todos a fazerem a investigação. No encontro seguinte, os cursistas relataram a existência de 67 analfabetos. Diante da constatação, Freire declarou: ‘termino aqui minha segunda aula. Para a próxima, chamem os 67 analfabetos e juntos vamos programar o processo de sua alfabetização’.

Na terceira aula, acolhidos os “universitários analfabetos” e os professores alfabetizadores, o curso teve seu início efetivo. Paulo Freire então afirmou: ‘Vamos fazer a programação para alfabetizar essas 67 pessoas. Se nós, juntos, conseguirmos alfabetizá-las, vocês entenderão o que é alfabetização de adultos’. Não obstante refletir sobre o tema da alfabetização seja fundamental, é inútil fazê-lo desvinculado de uma prática efetiva, de um real casamento de saberes e de experiências de vida. Ao final do curso, os professores relataram que sabiam muito pouco sobre o tema e os funcionários analfabetos revelaram que sabiam muito mais do que se imaginava que soubessem.

### **Aproximações entre pedagogia freiriana e da alternância**

O reconhecido processo de alfabetização em Angicos, pelo educador Paulo Freire, foi realizado com os “esfarrapados do mundo” – a quem ele dedicou o livro “Pedagogia do Oprimido” –, entre os quais estavam agricultores, lavadeiras, donas de casa, pedreiros e até presos (acompanhados por policiais) que receberam autorização para frequentar as aulas. Foi ali que Freire percebeu as marcas mais profundas da dominação e da incorporação do *ethos* cultural do opressor. Exilado no Chile, continuou desenvolvendo a reflexão sobre a pedagogia do oprimido e interagindo com os camponeses. Produziu uma antropologia do sujeito que constrói seu aprender no processo de existir, no trabalho pelo sustento material, nas lutas sociais para conquistar possibilidades de ser mais, na reflexão para entender seu universo de vida e descobrir-se protagonista. Deste movimento freiriano formou-se uma cosmovisão do ato de aprender e de ensinar.

Em similitudes muito fortes surgiu a pedagogia da alternância. A motivação inicial ocorreu em 1935, na França, num território ainda marcado pelos traumas da Primeira Guerra, onde a escola não dava respostas satisfatórias aos jovens agricultores que desejavam estudar. Antes, oprimia-os, enfatiava-os e sujeitava-os a serem meros depositários de saberes postíços. Naquele contexto, ajudados pelo pároco da aldeia e refletindo sobre o problema da esterilidade da

escola, criaram um jeito inovador de fazer formação, totalmente alternativo ao paradigma hegemônico.

Chamaram a sua nova “escola” de Casa Familiar Rural (CFR) e adotaram, por intuição, o modo de aprender em alternância, combinando tempos de aprendizagem na CFR com o que se aprende trabalhando junto com os pais. Consolidado com êxito, na França, aquele sistema transpôs fronteiras e hoje está presente nos cinco continentes. Constitui uma rede de cerca de 1.100 Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA), dos quais em torno de 270 no Brasil. Os CEFFA recebem denominações distintas: Casa Familiar Rural (CFR), Escola Família Agrícola (EFA), Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural e PROJOVEM. Porém, todas desenvolvem o essencial da proposta, que é a formação integral do jovem, o desenvolvimento da comunidade, a autogestão através da organização e participação das famílias e o processo formativo realizado em alternância.

Jean Claude Gimonet, diretor do Centro Pedagógico Nacional das *Maisons Familiales Rurales*, refere-se à originalidade da proposta, afirmando que, “com a alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições bem como os atores implicados” (GIMONET, 2007, p. 19). E acrescenta:

A formação por alternância também não pode ser reduzida, como é o caso muitas vezes, a simples relações binárias do tipo: teoria-prática, escola-empresa, trabalho profissional-formação escolar, emprego-formação, saber experiencial-saber livresco... na medida em que se coloca o acento sobre o institucional, o cognitivo, o relacional ou outras aprendizagens. A realidade é bem mais complexa e se queremos entender os segredos da formação alternada, convém definir-lhe os componentes e suas interações, hierarquizá-los e organizá-los numa perspectiva sistêmica. Somente assim deixa-se o simples método pedagógico para encarar a colocação em prática de um sistema educativo (GIMONET, 1998).

A pedagogia da alternância está intrinsecamente relacionada com o pensamento de Paulo Freire (2000, p. 59), que valoriza o “saber de experiência feito”, ou seja, o saber produzido a partir da experiência concreta, cotidiana, fora da escola. Assim, destaca: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (2000, p. 69). Em outros termos: ninguém sabe tudo que nada tenha a aprender e ninguém sabe nada que nada tenha a ensinar.

Nessa mesma direção, Pineau (1999, p. 60) afirma:

Para comunicar essa reciprocidade integrada, os pioneiros da Alternância falaram de Alternância Copulativa: a interação deve se associar com a reflexão. E a reflexão se

associa com a ação. Então, neste caso, atinge-se uma ação inteligente que os gregos chamaram práxis. Para que se tenha desenvolvimento, tem que passar do modelo transmissivo da educação bancária ou da ciência aplicada àquele do ator reflexivo se conscientizando pela transformação, aprendendo ao empreender. Não é uma utopia, as testemunhas mostraram exemplos dessa passagem.

Os CEFFA começaram a ser implantados no Brasil, mais especificamente no Espírito Santo, em 1968. Eles configuram uma possibilidade inovadora de formação integral e desenvolvimento para os jovens da agricultura familiar. A filosofia orientadora se inspira no método ver, julgar e agir – herança dos movimentos da Ação Católica francesa que influenciaram o *insight* dos patriarcas da alternância. Essa pedagogia foi redimensionada no seguinte itinerário: com o ver faz-se o levantamento e a observação da realidade, que começa na propriedade e se amplia para um âmbito maior da sociedade. O julgar, realizado no interior da unidade formativa, é o momento de refletir sobre o conhecimento em processo, o que conduz para novas sínteses e saberes. O agir promove a transformação da realidade, a partir de projetos de desenvolvimento econômico na propriedade familiar.

As duas pedagogias – freiriana e da alternância – são concebidas e construídas a partir do mundo dos excluídos, dos invisibilizados, dos silenciados, das classes subalternas, dos condenados da terra (FANON, 1979), dos esfarrapados do mundo (FREIRE, 2005). Destacam-se por assumir os oprimidos como sujeitos preferenciais e a educação como uma tarefa essencialmente libertadora e emancipadora. Além da liberdade e da dialogicidade no processo educativo, Freire enfatiza a importância da conectividade. Vale ressaltar as múltiplas conexões existentes entre as duas propostas pedagógicas.

Ambas nasceram fora da academia ou do sistema oficial de ensino para responder problemas específicos da comunidade: No Brasil, à época das reformas de base, na crise do modelo desenvolvimentista; na França, impulsionadas pelo Movimento Sillon. Ambas apontam para a formação integral do homem que se quer novo, consciente, responsável, engajado e transformador do seu meio ambiente; perseguem a utopia de vida melhor e futuro novo; inspiram-se na ética cristã e se apoiam em autores comuns como Emmanuel Mounier; demandam máxima competência e dedicação de seus interlocutores; afirmam que não se aprende fora da realidade e que é necessário experimentá-la para entendê-la. Em ambas, o compromisso é com a mudança e a transformação da realidade. Partem do contexto existencial dos alunos. Dão ênfase no diálogo e apontam para a necessidade de organização e autogestão responsável. Fazem da educação processo permanente de construção cultural e de desenvolvimento da comunidade. Originam novo ator social: o oprimido que se liberta. Nenhuma apresenta receita pronta, tanto a alternância quanto a conscientização buscam, constantemente, a pesquisa participante e contato pessoal direto com o objeto a ser trabalhado (MANFIO, 1999, p. 52-54).

A necessidade “gentificadora” dos habitantes do meio rural, historicamente excluídos da escola pode ser equacionada a partir dos fundamentos da pedagogia freiriana e da alternância, articuladas. Esta articulação é possível desde que se considere o primado freiriano da “leitura do mundo” sobre a leitura do texto e a relação dialética entre a prática e a teoria. Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1997, p. 76) afirma que o ato de ensinar exige a apreensão da realidade. Sugere que o ser humano é sempre inconcluso, inacabado e que, portanto, está sempre em busca, em movimento. Há uma inata curiosidade de saber não apenas para se adaptar ao mundo, mas, sobretudo, para transformar a realidade.

Trata-se de educação libertadora, que recusa a tese da neutralidade política do conhecimento, das instituições de ensino e das práticas educativas. Rejeita o determinismo, a exclusão social, a opressão e a colonização. Acerca disso, Freire (1997, p. 78) adverte que “não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis”. Elas (as práticas educativas), inevitavelmente, assumem uma direção excludente, alienante, individualista, reprodutora do sistema hegemônico ou, ao contrário, uma orientação democrática, libertadora, contra-hegemônica e emancipatória.

O potencial político-pedagógico e metodológico das duas pedagogias em questão pode ajudar a pensar e promover novas práticas não só nos espaços alternativos de formação e na educação básica, mas também na educação superior. Diante da reprodução de modelos de ensino elitistas e excludentes e da mercantilização da educação, diversos autores argumentam a favor da necessidade de desencadear processos de descolonização das mentes, das consciências e das práticas educacionais e sociais. Entre eles, podemos citar ainda: Aníbal Quijano, Franz Fanon, Edward Said, Darcy Ribeiro, Enrique Dussel, Milton Santos, José Martí, Walter Mignolo e Boaventura de Sousa Santos.

Ante a existência de múltiplas “razões oprimidas” (ROMÃO, 2008, p. 82), as pedagogias que nasceram dos oprimidos estão construindo um caminho de esperança. Sua aproximação e articulação podem contribuir de modo significativo com a reversão do quadro de desigualdade e exclusão social e com uma práxis pedagógica efetivamente transformadora, democratizante, descolonizadora e emancipadora.

## Testemunhos de casamento de saberes e práticas

Há diversas práticas desenvolvidas por instituições onde se verificam sinais de imbricação entre a teoria e a ação num processo copulativo, de “co-penetração efetiva dos meios de vida socio-profissional e escolar em uma unidade de tempo formativo” (PINEAU, 2004, p. 186). Nesse sentido, podemos destacar a Casa Familiar Rural de Catuípe/RS, com a organização do tempo de uma semana na “escola” e duas semanas na propriedade onde o jovem em formação (não estudante formal) vive e trabalha. Nessa dinâmica, ocorre um empoderamento dos saberes populares ligados à piscicultura, horticultura, produção de leite e outras atividades possíveis de serem realizadas na agricultura familiar.

Conforme Venildo Turra, coordenador pedagógico da Casa Familiar Rural desde 2007,

*[...] este projeto foi desenhado e implantado como ensino livre, tendo como missão original a qualificação e formação de empreendedores, oriundos da agricultura familiar. A relação com a comunidade foi construída dentro dessa lógica: formação em agricultura. No entanto, o interesse pelo estudo foi tão grande que os jovens e as famílias passaram a se interessar em alongar o tempo de sua formação. Junto com a parte teórica das áreas do conhecimento, trabalhamos valores familiares e fortalecemos as ações do dia a dia das famílias<sup>1</sup>.*

Nesta mesma linha, a Casa Familiar de Frederico Westphalen/RS foca em seu projeto pedagógico a formação integral dos jovens, cuidando de integrar ao longo de todo tempo da formação os elementos do saber teórico com aqueles de experiência feitos, como diz Paulo Freire. Segundo Elisandra Manfio, coordenadora pedagógica da Casa Familiar,

*[...] a formação por alternância possui elementos fundamentais na relação da teoria com a prática e da prática com a teoria. O jovem está em formação na Casa Familiar Rural e ao mesmo tempo interligado com as atividades práticas da sua unidade de produção familiar. O elemento fundamental para que a pedagogia da alternância seja integrativa é o manejo dos instrumentos pedagógicos, sendo o Plano de Estudo individual a ferramenta mais importante. Com ele o jovem em formação vai sentindo-se sujeito do processo. Por ele e com ele o jovem aprende a dialogar com os formadores da Casa Familiar Rural e os formadores da comunidade. Desperta a criticidade e a reflexão acerca da realidade vivenciada, além de ocorrer progressivo amadurecimento intelectual no âmbito da compreensão desta realidade<sup>2</sup>.*

<sup>1</sup> Entrevista concedida, por e-mail, em 6 de julho de 2015.

<sup>2</sup> Entrevista concedida, por e-mail, em 6 de julho de 2015.

Percebe-se, portanto, que a pedagogia da alternância possibilita a articulação entre a teoria e a prática, levando o jovem a um processo de emancipação na medida em que ele se torna o sujeito da construção do novo conhecimento. Assim, busca usar o saber adquirido, pois percebe que o mesmo tem relação direta com sua vida. Para ilustrar isso, Elisandra explica como é trabalhado didaticamente determinado tema gerador, no caso a horta doméstica.

*O jovem chega à Casa Familiar e socializa com o grupo tudo o que sabe a respeito deste tema (como se constroem os canteiros, espaçamento, luminosidade, produção de mudas, irrigação...), mas ao mesmo tempo, ao falar de sua prática, ele revela saber alguma coisa das ciências agrárias. Ao final, os monitores avaliam tudo o que se disse da prática na horta e do que se sabe das ciências agrárias. Ao retornar para sua propriedade o jovem irá ter uma visão diferente e uma relação melhorada de sua própria horta<sup>3</sup>.*

Desde 1995, o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), de Veranópolis/RS, trabalha nesta mesma perspectiva. Conforme seu coordenador pedagógico, Miguel Enrique Stédile, o IEJC tem por objetivo “[...] participar de um projeto de humanização das pessoas, de formação de sujeitos sociais, de desenvolvimento do campo e de país, comprometido com a soberania nacional, com a reforma agrária, com a solidariedade, com a democracia popular e com o respeito ao meio ambiente<sup>4</sup>”.

Para construir essa plataforma formativa, o Instituto combina os elementos da democracia ascendente com os da democracia descendente, ou seja, do nível micro para o macro e vice-versa. A combinação dessas duas dinâmicas de democracia participativa constitui a forma de autogestão do Instituto.

No cotidiano, o IEJC mistura saberes e fazeres, em nove tempos educativos, sincronizando-os de maneira orgânica e copulativa, conforme sugerido por Pineau, sequenciados nesta ordem: tempo formatura, tempo aula, tempo trabalho, tempo oficina, tempo cultura, tempo reflexão escrita, tempo educação física, tempo núcleo de base e tempo leitura. Trata-se de uma jornada de aproximadamente 15 horas de atividades de formação política, profissional, cultural e para a convivência coletiva, compondo a formação integral preconizada por Maritain.

Dentre os princípios orientadores deste tipo de formação, Marlene Ribeiro (2010, p. 370) destaca:

<sup>3</sup> Entrevista concedida, por e-mail, em 6 de julho de 2015.

<sup>4</sup> Entrevista concedida, por e-mail, em de 3 julho de 2015.

A escola não é o único espaço de formação; ela precisa apreender processos de formação que ocorrem fora dela, sendo que a pedagogia do movimento é maior do que a escola; a escola precisa assumir a concepção que relaciona dialeticamente teoria e prática em uma práxis, construindo seu método associado a um processo de formação humana que é social, histórico e pedagógico.

Implantada a partir de agosto de 2005, no Assentamento Contestado, no município da Lapa/PR, a Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA, 2015) é fruto de uma múltipla parceria entre governos, universidades e movimentos sociais. A escola adota

O método pedagógico da alternância, e em seus diversos tempos educativos e processos de auto-gestão busca qualificar os educandos em sua visão crítica da realidade, a formação política e o preparo técnico. A ELAA promove a formação de jovens oriundos de comunidades camponesas e movimentos sociais da Via Campesina. É a primeira escola de Agroecologia de nível universitário do país (ELAA, 2015).

A ELAA mantém o curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Agroecologia e o curso Tecnólogo em Agroecologia, com duração de três anos, alternando 7 a 8 etapas (presenciais) de 60 a 70 dias na escola com tempos comunidade. Além da metodologia e dos conteúdos propriamente ditos que são trabalhados, é importante sublinhar o uso e a incorporação de simbologias relacionadas com a vida e os valores dos movimentos. Cita-se, por exemplo, o chapéu de palha utilizado (como gorro) na formatura da terceira turma de Tecnólogo em Agroecologia, como objeto da identidade do agricultor.

O jovem agricultor Ricardo, cursando Tecnologia em Agropecuária em regime de alternância na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, diz sobre sua formação:

A cada mês o negócio (produção de cachaça artesanal) cresce mais, pois aprendemos não somente a teoria, mas a parte prática, a organização, a administração rural e produção. O curso é bastante voltado para a nossa região e isso ajuda muito. Queremos resgatar o incentivo da solidariedade entre as famílias e as propriedades, algo que antigamente era comum aos agricultores. Assim, vamos crescendo juntos, construindo juntos, a partir daquele aprendizado que tivemos (O ALTO URUGUAI, 2012, p. 20).

De acordo com Marlene, líder de movimentos populares, participante do curso de Licenciatura em Educação do Campo na ELAA, em muitos espaços formais de educação é perceptível a contradição entre aquilo que se diz e aquilo que se faz. Após conhecer o cotidiano de uma Casa Familiar Rural, afirma ter encontrado nela muito mais de popular do que em uma universidade que se apresenta como popular, no sul do país, da qual também participou da luta pela sua criação. Segundo seu depoimento, a questão está em que a Casa Familiar Rural ajuda os

jovens a modificarem o seu meio de vida e a universidade popular fica mais preocupada com suas questões internas de poder.

Mesmo nascida dos movimentos populares, a universidade pode ser cooptada para reproduzir e fortalecer as relações capitalistas. Conforme Benincá (2013, p. 4),

A cisão social e a contradição são elementos essenciais no fortalecimento do sistema capitalista. Nesta perspectiva, a educação cumpre com a função de formar mão de obra para reproduzir o capital, legitimar as assimetrias nas relações de trabalho e a alienação ideológica. Porém, a Educação do Campo, que não nasceu como teoria educacional ou como política governamental, mas como práxis dos próprios trabalhadores do campo juntamente com seus aliados, tem em seu escopo central a emancipação dos indivíduos. Busca a formação humana e a construção de relações de cooperação associadas à produção material da existência no campo.

Isso possibilita e estimula a busca da superação de uma visão pessimista da história, da vida social e das instituições educacionais. Renova a esperança de que outro mundo e outra educação são possíveis. Repõe o desafio permanente de fazer casamentos e refazer conexões de práticas e de saberes diversos.

### **Considerações finais**

A boa escola de que precisamos é aquela que consegue, na alternância, produzir, segundo propõe Paulo Freire, o máximo de consciência crítica nos educandos, capacitando-os para construir seu projeto de vida integrado aos projetos de desenvolvimento local. No entanto, para que as comunidades do interior possam se desenvolver de outro modo que, conforme definido pela Agenda 21, deve ser economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente correto, as escolas do meio rural precisam continuar funcionando como suporte necessário a esse desenvolvimento. Mas, de acordo com reportagem de Maura Silva (2015), mais de 4 mil escolas do campo fecharam suas portas em 2014. “Se dividirmos esses números ao longo do ano, temos oito escolas rurais fechadas por dia em todo país. Nos últimos 15 anos, mais de 37 mil unidades encerraram as atividades”.

A agricultura familiar, que passa por aguda crise de sobrevivência histórica, precisa que as instituições de ensino e pesquisa promovam a urgente integração de saberes e que os mesmos sejam colocados a disposição das populações interioranas e das periferias urbanas. É fundamental estimular iniciativas de organização comunitária, cooperação e economia solidária, de produção

orgânica e agroecológica. Neste sentido, destacamos as propostas de formação integral baseadas na modalidade pedagógica da alternância que, conforme apresentado, conseguem realizar o encontro copulativo de saberes e práticas.

Essas questões permeiam também a luta pela conquista da terra, colocada pelos movimentos populares como etapa necessária para haver desenvolvimento sustentável. Entretanto, a reforma agrária como vem sendo feita, em geral, não está dando resposta a esse tipo de desenvolvimento. A conquista da terra precisa ser completada com a conquista da capacidade de cultivá-la e fazê-la produzir.

Não foi isso que verificamos ao visitar um assentamento, no interior do Paraná. Chamou-nos atenção o fato de, no meio da tarde, uma “agricultora” estar debruçada na janela do barraco olhando a esmo, enquanto o filho assistia à televisão e o pai entregava panfletos comerciais na cidade mais próxima. Na propriedade, à exceção de uma pequena horta mal cuidada e da casa de lona preta, rasgada, o entorno configurava uma triste tapera. Contrastando com aquela cena, o sem terra Mauro, ao chegar em seu lote (noutro assentamento), ajoelhou-se, beijou a terra, esgravatou a dura crosta com suas grossas mãos, recolheu um punhado, cheirou, lambeu e comeu, deixando escorrer terra salivada pelos cantos da boca (MANFIO; MANFIO, 2014). Antecipou o que afirma o papa Francisco na Encíclica *Laudato Si*, que o homem é “terra ambulante”.

O reconhecido fotógrafo Sebastião Salgado nos oferece dois retratos emblemáticos relacionados com a realidade exemplificada acima. Em um dos quadros fotográficos, mostra uma multidão de trabalhadores rurais sem terra em movimento para conquistar a terra. Noutro, foca uma família de agricultores retornando da roça com a carroça cheia de grossas espigas de milho, o que representa a possibilidade de vida melhor. Fica claro que não basta o movimento arregimentar os excluídos para lutarem pela terra. É imperioso garantir políticas agrícolas; conquistar a palavra e o conhecimento a fim de tornar a terra produtiva. Sem “encher a carroça” não ocorre verdadeira transformação.

Se as estratégias que os movimentos sociais assumem para incluir os excluídos no processo produtivo não forem capazes de articular de modo efetivo os diferentes saberes escolares e extraescolares, conforme afirma Jacques Maritain, corre-se o risco de fracassar tanto na conquista da terra quanto na capacidade de fazê-la produzir. Nesse sentido, é relevante o testemunho de um jovem assentado. Um pouco acabrunhado com a situação, afirma que no assentamento a que pertence restam apenas oito famílias, de um total inicial de treze. As

desistências, segundo sua análise, deram-se pelo fato das famílias não terem se interessado em fazer a terra produzir. Mesmo a família dele, mais comercializa produtos comprados de outros do que produzidos em sua propriedade.

Ao propor a questão do encontro de saberes e refletir sobre pedagogias do encontro, de algum modo fica sinalizada a importância do tema da educação continuada, ao longo da vida toda, e da educação extraescolar. A propósito, Gaston Pineau sugere a necessidade imprescindível de superar os processos fragmentados, da pedagogia plana que apenas justapõe tempos e espaços de formação e não produz a fertilização cruzada dos saberes e práticas. Assim,

conceber e conduzir formações em alternância exige a introdução não só da complexidade, mas também do contraditório e do paradoxal. [...] Vistas em sua extensão atual por todo o curso da vida, as formações em alternância precisam assim rever profundamente as teorias antropológicas e as teorias da formação e criar um traço de união entre elas (PINEAU, 2004, p. 187).

Esta não é uma proposição teórica, mesmo porque, como afirma Marx na terceira tese sobre Feuerbach, a vida social é essencialmente prática. Desse modo, a questão da possibilidade do encontro de saberes não se resolve no plano teórico, mas prático. É o que procuramos refletir nesse texto, dando voz aos invisibilizados. Conforme Romão (2008, p. 84), “na verdade, tratou-se de mais um esforço de busca das Razões Oprimidas, porque com esta “técnica” até os pesquisados se transformam em sujeitos da pesquisa e da epistemologia aí envolvida”.

As formulações pedagógicas também só se modificam se atores sociais desenvolvem práticas inovadoras ou realizam processos alternativos, *réussir autrement* (fazer de outro modo), de acordo com o lema estruturante da pedagogia da alternância. Para Gadotti (1995, p. 133), “a integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade. Essa unidade, segundo Marx, deve se dar desde a infância”.

O encontro copulativo<sup>5</sup> e criativo de saberes e práticas deveria constituir a razão fundamental da existência da escola e da universidade. O saber acadêmico que, para Boff, bebe em muitas fontes, precisa ajudar a superar o estágio em que a maioria da população se encontra de ter que aprender sofrendo, na escola da vida. Reivindica-se a necessidade histórica de

---

<sup>5</sup> Pode soar estranho o emprego da palavra “copulativo” ao longo do texto. No entanto, ocorre comum a palavra “concepção” que, a nosso ver, geralmente, é usada de modo abstrato, enquanto que no texto ela sugere algo de real, como descrito na biologia. O contrário conduz a definições estéreis, sem cópula e sem concepção.

universidades populares deverem tornar menos sofrido o aprendizado daqueles que não podem frequentar a academia reservada a poucos.

O grande desafio da educação, tal como sugerido pela UNESCO, no início da década de 1990, no Relatório Educação, um Tesouro a Descobrir, é aprender a ser, conviver, pensar e fazer de maneira integrada e não somente justaposta. Trata-se de construir um novo paradigma de ensinar e aprender que possibilite o casamento de saberes, os da academia com os de experiência feitos. Comentando a Encíclica *Laudato Si*, do Papa Francisco, Leonardo Boff (2015) chama atenção para a necessidade de mudança de cosmovisão, passando da ideia da segmentação para a compreensão da interdependência de tudo e de todos e para a prática do zelo pela casa comum (ecologia integral).

Essa concepção parte daquilo que Gadotti (2001) chamou de Pedagogia da Terra ou Ecopedagogia e que, segundo ele, configura o novo paradigma para a educação do amanhã. A terra existe para ser cuidada e cultivada, e assim pode-se esperar colheita, cento por um conforme dito por Jesus em sua parábola sobre o semeador. No canto de Milton Nascimento, a terra também entra em cio e fica aberta à fecundação. Por toda parte encontram-se metáforas ou sugestões para ousar sair dos esquemas já estéreis e assumir paradigmas vivos. Estes brotam das práticas do cotidiano que, geralmente, se fazem e refazem como criação *ab ovo* (desde o ovo, desde a origem) ou como diz Maritain (1963) “da alma do educador”.

Se o jeito de ser da natureza é estar permanentemente integrada, do mesmo modo é lícito pensar que as culturas, as relações humanas e sociais, os saberes e práticas precisam também assumir essas sinergias cooperativas. Trata-se, portanto, de superar as pedagogias, as antropologias e as ciências planas e imprimir o novo paradigma da complexidade, da integração, da corresponsabilidade, da solidariedade e da ética do cuidado como chaves de acesso a um novo tempo.

## Referências

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

BENINCÁ, Dirceu. **Educação do campo: novo paradigma teórico, metodológico e político**. Sifedoc, 2013. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/index.php/educacao-atual>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

BOFF, Leonardo. **O grito da terra**. Instituto Humanitas Unisinos, 2015. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/543750-o-grito-da-terra>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Pensamentos e sonhos sobre o Brasil**. Carta Maior, 2011. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Coluna/Pensamentos-e-sonhos-sobre-o-Brasil/19215>>. Acesso em: 28 maio 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

ELAA - ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA. **Sobre a escola latina**. Disponível em: <<http://escolalatinoprogramadeagroecologia.blogspot.com.br/p/sobre-escola-latina.html>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez/IPF, 1995.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFA**. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. A alternância na formação. “Método pedagógico ou novo sistema educativo?” **A experiência das Casas Familiares Rurais**. 1998. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro, Ed. 34 (Edição Francesa, 1994).

MANFIO, Antonio João; MANFIO, João Martins. Pedagogia freiriana e da alternância na formação da consciência ecopedagógica. In: MACEDO, Eunice (Coord.). **Fazer educação, fazer política**: linguagem, resistência e ação. Porto, Portugal: IPFP/CRPF/CIIE-FPCEUP, 2014. p. 103.

\_\_\_\_\_. Conscientização e pedagogia da alternância. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL, 1, 1999, Salvador. **Anais...** Salvador, 1999. p. 52-54.

MARITAIN, Jacques. **Rumos da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1963.

O ALTO Uruguai. Frederico Westphalen, 3 nov. 2012. p. 20.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2004.

\_\_\_\_\_. Alternância e desenvolvimento pessoal: a escola da experiência. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL, 1, 1999, Salvador. **Anais...** Salvador, 1999. p. 56-63.

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

ROMÃO, José Eustáquio. Razões oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento. In: TORRES, Carlos Alberto et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 63-90.

SILVA, Maura. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014.** Página do MST, 2015. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

Dirceu Benincá - Universidade Federal do Sul da Bahia. Teixeira de Freitas | BA | Brasil. Contato: dirceuben@gmail.com

Antônio João Manfio - Universidade Nove de Julho. São Paulo | SP | Brasil. Contato: ajmanfio@hotmail.com