

A Práxis da Pedagogia da Alternância (PA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

The Praxis of the Pedagogy of Alternation (PA) in Professional and Technological Education (PTE)

Márcia Campos de Jesus
Fátima Suely Ribeiro Cunha
Jenerton Arlan Schütz
Instituto Federal Goiano (IFGoiano)
Ceres, GO-Brasil

Resumo

O referido artigo tematiza a práxis da Pedagogia da Alternância (PA) na Educação Profissional Tecnológica (EPT) e, destarte, objetiva analisar as articulações teórico-metodológicas da PA e as bases da EPT à luz da perspectiva do trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, a partir de referencial bibliográfico, o escrito apresenta-se embasado numa expectativa de articulação, em que se aborda os alicerces teóricos e metodológicos à luz da perspectiva do materialismo histórico-dialético. Os resultados destacam pontos de convergência entre os princípios e práticas da PA e EPT, indicando-se, desse modo, a viabilidade da práxis.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Pedagogia da Alternância; Práxis.

Abstract

This article discusses the praxis of the Pedagogy of Alternation (PA) in Professional Technological Education (EPT) and thus aims to analyze the theoretical-methodological links between PA and the foundations of EPT from the perspective of work as an educational principle. In this sense, based on bibliographical references, the article is based on an expectation of articulation, in which the theoretical and methodological foundations are approached from the perspective of dialectical-historical materialism. The results highlight points of convergence between the principles and practices of PA and EFA, thus indicating the viability of praxis.

Keywords: Professional and Technological Education; Pedagogy of Alternation; Praxis.

Introdução

A dialética da produção e reprodução da vida leva o homem a buscar novos caminhos, como forma suprir suas necessidades. O que pode ser explicado pelas lentes de compreensão da dialética por Kosik (1976, p. 248) como “a coisa em si”, ou seja, a busca do homem por seu lugar no universo. Por sua vez, a práxis da Pedagogia da Alternância (PA), na modalidade de ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um caminho sendo construído para atender as necessidades educacionais específicas de um público que se sente margeado, dentro sistema educacional. Neste contexto de luta pela sobrevivência e, buscando novos caminhos, a PA se entrelaça com a EPT em uma abordagem integrada, a qual fortalece os pontos essenciais para uma educação que visa, por sua vez, uma formação humana integral.

Nessa direção, é pertinente explorar a relação a partir da práxis da PA na EPT e, se esta acontece de forma harmoniosa e capaz de descender experiências educacionais, as quais caminhem para a formação, e possam culminar no entendimento de Mészáros (2005), a saber, no desafiar as formas contemporâneas dominantes de internalização, consolidadas no próprio sistema educacional. Assim, o referido artigo procura responder à pergunta: É possível a articulação teórico-metodológica da PA e as bases da EPT, considerando o trabalho como princípio educativo?

Ademais, este estudo se organiza da seguinte forma: i) apresenta-se a metodologia e o percurso teórico assumido na escrita; ii) tematiza-se o que é a Educação Profissional e Tecnológica (EPT); iii) aborda-se as bases da Pedagogia da Alternância; iv) busca-se discorrer acerca do entrelaçar da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com a Pedagogia da Alternância, perspectivando para uma educação omnilateral; v) são redigidas as Considerações Finais.

Metodologia

O referido estudo é de caráter exploratório, ancorado na pesquisa bibliográfica, o qual faz uso da leitura de produções diversas que tratam da temática em questão, sob a perspectiva de análise qualitativa.

Não obstante, para analisar as possíveis interconexões teórico-metodológicas da práxis da Pedagogia da Alternância, associada às bases da EPT no ensino médio integrado, objetivando a ideia do trabalho como princípio educativo, o percurso teórico se pauta no materialismo histórico-dialético.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

A trajetória da EPTⁱ, no Brasil, tem sua origem marcada pelo decreto de Nilo Peçanha em 1909. No entendimento de Ramos (2014), a EPT surge como resposta às necessidades sociais por mão de obra especializada com o fito de atender as demandas do mercado laboral, oriundas do período de industrialização no país. De tal modo, a trajetória histórica da EPT é marcada conforme Saviani (2008) e Moura (2014), por políticas educacionais descontinuadas que ora fortaleciam, ora fragilizavam a EPT.

Face ao cenário de descompromisso político e, por sua vez, marcado pela ausência de engajamento com a EPT, Saviani (2008) abaliza que a descontinuidade, além de comprometer a formação dos cidadãos, também perpetua um modelo que prioriza a manutenção do sistema em detrimento da formação omnilateral. Desse modo, a EPT - enquanto modelo de educação que atende a classe trabalhadora - é pautada numa formação em que teoria e prática estejam unidas em suas múltiplas dimensões, na premissa de que cada um possa vir a se tornar alguém, sujeito de sua vida e que se reconheça na atividade vital o trabalho como forma de emancipação humana.

Nessa direção, Marx e Engels (1998) já afirmavam que é possível distinguir o homem dos animais através da consciência, da religião entre outros, porém, o próprio homem se distingue dos demais animais quando começa a produzir o seu meio de existência. Na interpretação de Marx feita por Soares (2018), a autora conceitua o trabalho como a transformação da natureza pelo ser humano, que conforme suas necessidades se apropria dos objetos da natureza e o transforma. Já Ramos (2014) complementa, ao considerar que a capacidade humana de ter consciência da sua necessidade e projetar meios para satisfazê-la diferencia o homem do animal. Corroborando na mesma sintonia, Manacorda (2007) infere que a força ou energia empregada na projeção dos meios que satisfazem as necessidades, constituem-se como forma de produzir a própria existência, passando a denominar isto de trabalho. Daí a importância do trabalho, pois por meio e através dele o homem se reconhece humano e produz a sua vida material e constitui o próprio mundo humano comum.

Ademais, com a Revolução Industrial houve a criação de postos de trabalho nas indústrias e, desde então, o homem comercializa a força de trabalho, uma vez mais. Conforme Ramos (2014), a Revolução Industrial tem a ver com a expressão do uso da ciência como força produtiva, haja vista que era preciso dar conta de responder as demandas das indústrias que necessitavam de mão de obra capaz de lidar com as novas funções e prepará-las para a lida

Práxis da Pedagogia da Alternância (PA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

com as maquinarias e demais tecnologias inauguradas pelas diferentes ciências. É nesse contexto, também, que a escola passa de uma função social para uma função econômica-produtiva, além de começar a se tornar, em perspectiva, uma coisa de toda uma sociedade. Não obstante, nota-se que a Revolução Industrial trouxe mudanças significativas para os sistemas nacionais de ensino da época.

De acordo Saviani (2007), com o advento e impactos da Revolução Industrial, os principais países organizaram os sistemas nacionais de ensino buscando a generalização da escola básica. Diante dessa nova realidade, o autor segue afirmando que a Revolução Industrial também corresponde à Revolução Educacional, pois, ao colocar a máquina no centro do processo produtivo ascendeu a escola em forma principal e dominante de educação. Além do trabalho com as máquinas, Saviani (2007) aponta que também passou a ser necessário ter qualificações específicas para lidar com certas tarefas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Dessa forma, esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas e/ou dos sistemas de ensino.

Nessa mesma linha de raciocínio, Saviani (2007) assevera que sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino passa a tomar duas vias, a saber, o das escolas de formação geral e o das escolas profissionais. A escola de formação geral se dedica às atividades intelectuais, já a escola de formação específica visa os cursos de profissionalização para atender as demandas do mercado. Essa separação é apontada por Saviani (2007) como um fator que divide os humanos em dois grandes grupos: i) os que pensam – escola de ciências e humanidades para futuros dirigentes; ii) os que executam – escola profissionais para os trabalhadores.

Todavia, importa destacar que esse panorama apresentado por Saviani (2007), e que se instaura a partir da Revolução Industrial, é o que alimenta, na atualidade, o desejo de se romper com essa dualidade histórica da educação, procurando ofertar uma formação integral por meio da EPT.

A EPT é considerada como uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade primeira de preparar o estudante para o exercício de profissões, contribuindo para que possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade (Brasil, 2018). Nessa direção, a EPT prevê a integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, abrangendo cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o

aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. Não obstante, na habilitação técnica objetiva-se a formação integral do estudante buscando prepará-lo para o mundo do trabalho e as demandas da vida em sociedade. Hodiernamente, por exemplo, pode-se inferir que a EPT tem o papel de formar um sujeito para o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões e de forma holística.

Ao analisar o papel da EPT para além do campo educacional, Pacheco (2012) discute que mesmo havendo profundas divergências em relação ao papel desempenhado pela EPT, há um aparente consenso dos atores sociais ao rejeitarem os modelos tradicionais, excludentes e não sustentáveis social e ambientalmente que envolvem concentração de renda, bem como a submissão à divisão internacional do trabalho, desse modo, rejeitam a visão da EPT como porta de empregabilidade, pois, pensar dessa forma coloca exclusivamente sobre o trabalhador a responsabilidade de ingresso no mercado de trabalho. Analogamente, é preciso concretizar uma educação que busque aliar as “[...] categorias indissociáveis da formação humana”, ou seja, o trabalho, a ciência, tecnologia e cultura (Ramos, 2014, p. 41).

Sobre os conceitos e concepções supracitadas e que devem embasar a oferta da EPT, é imprescindível considerar que esta necessita ir para além de ensinar e preparar para o mercado de trabalho, isto é, deve proporcionar condições do sujeito compreender as dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas e, ao mesmo tempo habilitar esse sujeito para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem esgotar-se nelas.

Face ao exposto, Ramos (2014) confirma que a partir da ciência moderna é que podemos definir a técnica e a tecnologia como mediação entre o conhecimento científico, a apreensão e interpretação do real, bem como a produção que vem a ser a intervenção no real. A autora demarca que a tecnologia é uma espécie de extensão da capacidade humana, os seus conhecimentos técnicos, tecnológicos e científicos estão em constantes transformações na fase informacional que vivemos. Uma educação que prepara o humano para lidar com as inovações da ciência é imperativa da realidade atual, todavia, é preciso considerar uma formação integrada com os aspectos da cultura na formação humana.

Nessa direção, ao se analisar a cultura sob a perspectiva de Gramsci, é possível percebê-la como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma determinada

população. Assim sendo, para Ramos (2014), em Gramsci a cultura tem a ver com uma formação integrada, que possibilita o acesso ao conhecimento científico, promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais em que se constituem as normas e condutas de um grupo social.

Nesse sentido, pode-se inferir que o trabalhador necessita de uma formação que além de o preparar para as exigências do mundo do trabalho, também proporcione uma formação de sujeito crítico, de alguém que saiba se posicionar diante da realidade e agir da melhor forma possível conforme as condições em que se encontra. Essa formação completa, do humano em suas múltiplas dimensões, a partir da sua convivência em sociedade e de seu trabalho, condiz ao pensamento marxiano e a concepção de omnilateralidade.

No entendimento de Soares (2018), há uma variação do termo omnilateral nas obras do próprio Marx, entretanto, o sentido é ser de total e completo. Em outra visão teórica, Manacorda (2007) considera a omnilateralidade como a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma soma de capacidade de consumo de prazeres. Outrossim, Manacorda (2007) considera a concepção de Marx sobre o ensino tecnológico em oposição à ideia burguesa de pluriprofissionalização e, dessa forma, firma o conceito de omnilateralidade como o homem completo que trabalha com o cérebro, com as mãos e que, consciente desse processo, o domina e não é por ele debelado. Ainda sobre a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, Ciavatta e Ramos (2011) lembram que essa divisão é advinda da separação social em classes, a qual se originou do capitalismo e, no contexto brasileiro, em interseção com os efeitos do colonialismo.

Já na perspectiva de superar a divisão social do trabalho, Pacheco (2012) distingue que ao superar a ação de executar do ato de pensar, dirigir ou planejar, supera-se a preparação para o trabalho somente ao seu aspecto operacional e simplificado para um entendimento humano completo ou para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país. Acordando com a teoria que apoia essa reflexão, Moura (2014) abaliza que na formação omnilateral, integral ou politécnica, a concepção do homem em suas múltiplas dimensões, cuja gênese está nas obras de Marx, bem como na concepção de escola unitária de Gramsci, só podem ser discutidas em perspectivas de futuro, porém, como germe dessa educação tem-se, contemporaneamente, o ensino médio integrado.

Da estrutura e organização da educação profissional técnica de nível médio à Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021, em seu Art. 16., prevê-se que os cursos

técnicos serão desenvolvidos nas formas integradas, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio. Além disso, o curso técnico, em sua forma integrada, é ofertado somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental. Ademais, passa-se a possuir matrícula única na mesma instituição, conduzindo o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica. A forma concomitante é ofertada para quem ingressa no Ensino Médio ou já está cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso e, além disso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, sejam elas em unidades de ensino da mesma localidade educacional ou em distintas instituições e redes de educação. Na forma subsequente, é desenvolvida em cursos destinados exclusivamente para quem já tenha concluído o Ensino Médio (Brasil, 2021). Neste estudo, de forma específica, concentramo-nos na discussão do ensino médio técnico em sua forma integrada.

Em convergência com o supramencionado, Moura (2014), ao escrever sobre a formação humana na última etapa da educação básica, discute a perspectiva do ensino médio integrado à educação profissional de nível médio integrado, como uma possibilidade de caminho para a direção pretendida dos pensamentos de Marx, Engels, Gramsci e autores marxistas. E, nesse trajeto, mesmo em uma realidade adversa, Frigotto (2009) sintetiza que a educação politécnica ou tecnológica, ao desenvolver uma formação científica, técnica e política, insere a questão do conteúdo, método e forma, expressas em uma direção contrária à perspectiva de subordinação unidimensional, inerentes às relações sociais e educativas capitalistas. Na parte pedagógica, quanto na organização curricular, o ensino integrado requer uma prática específica.

Para a seleção integrada de conteúdos de ensino, Ramos (2017) propõe que isso ocorra a partir da problematização dos processos produtivos em suas múltiplas dimensões, por exemplo: a tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural e demais extensões. A autora, desse modo, expõe que essa problematização exigirá a explicitação de teorias, conceitos, técnicas, dentre outros aspectos fundamentais para a compreensão do objeto estudado, bem como nas dimensões em que foi problematizado, localizando-os, em sequência, nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais). Ainda de acordo com a mesma autora, é possível que esta seleção integrada de conteúdos de ensino provoque a necessidade de complementação. Face às

colocações, com efeito, o ensino integrado requer que seja desenvolvido de forma interdisciplinar (Ramos, 2017).

Nesse sentido, pode-se inferir que o ensino integrado implica que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações, pois compete identificar conexões com conteúdo de campos distintos, na perspectiva da interdisciplinaridade. Assim sendo, Ramos (2017) lança uma proposta curricular integrada, uma vez que se espera, do mesmo modo, uma prática curricular integrada. Efetivamente, essas relações com conteúdo de campos distintos exigem que a práxis pedagógica e o agir profissional transcenda a área do seu conhecimento e busque as conexões e sobreposições entre os diferentes campos do saber. Ademais, assim a formação integrada será capaz de formar indivíduos que sejam sujeitos de suas vidas.

Compete ressaltar também que o ensino médio integrado propõe uma formação humana plena. O mesmo tem em seu cerne o trabalho como princípio educativo, em um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida, como o trabalho inerentes às ciências e à cultura, visto que o conhecimento leva os sujeitos à compreensão das estruturas sociais em seu processo histórico, a fim de compreender suas necessidades e produzir meios para satisfazê-las, sempre em um movimento dialético voltado para as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais, com o objetivo maior de garantir a práxis pedagógica. Portanto, a unidade entre trabalho, ciência e cultura fundamenta a concepção de Ensino Médio Integrado.

Em suma, o ensino médio técnico integrado está relacionado para além de um formato em que a educação é ofertada para uma ideologia de resistência, a qual tem em suas raízes sociais, conforme proferido por Ciavatta e Ramos (2011), na estrutura secular desigual, implantada pelo capitalismo. Assim, para as autoras supracitadas, uma visão de totalidade social é necessária para evidenciar o sentido da disputa, do consenso na sociedade, bem como dos recursos públicos para a educação profissional, reduzida ao mercado ou à travessia acidentada para a educação omnilateral, politécnica, de formação integrada entre ensino médio e educação profissional, inclusive como política pública. E, em síntese, é neste campo de disputas que emerge a Pedagogia da Alternância (PA).

As Bases da Pedagogia da Alternância (PA)

A Pedagogia da Alternância (PA) se originou na França, na cidade de Lauzun, no ano de 1935. Conforme assinala Nosella (2020, p. 458), a PA nasceu uma escola humanista e de qualidade para os jovens trabalhadores do campo, com a intenção de evitar que se evadissem

de seu território, na forma de “êxodo forçado para a cidade”. Logo, essa nova configuração de educação se espalhou pela Europa, África e América Latina, até chegar ao Brasil.

No Brasil, segundo Nosella (2020), no ano de 1968, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) criou, nesse estado, as primeiras Escolas Família Agrícola (EFAs) para os jovens trabalhadores do campo. A PA, no Brasil, passou a ganhar contornos específicos devido à formação política e agrária do país e suas contradições, realidade que leva os movimentos sociais a travarem lutas por uma educação que represente os seus saberes, realidades e necessidades, como homens que sobrevivem do seu trabalho com a terra, no campo.

Na perspectiva de Caldart (2009), a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade brasileira, sobretudo à realidade educacional vivida pelo povo brasileiro que trabalha e vive no campo. Ainda para a mesma autora, trata-se de uma crítica inerente às lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da batalha pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos, no lugar em que ela aconteça. Portanto, a constituição histórica da educação do campo tem seu vínculo de origem com os combates por uma educação nas áreas da reforma agrária.

A origem da Educação do Campo, conforme Caldart (2009), nasceu para além de uma crítica de denúncia, mas como uma análise projetiva de transformações sociais. Assim, buscam caminhos alternativos, no contexto social, político e educacional, dos quais sejam condizentes com o que vive o homem do campo. Para a autora, ao mesmo tempo que a educação do campo luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido pela humanidade e a problematiza, também questiona a ciência dominante e sua hierarquização epistemológica. Situação que, para a autora, deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo, como produtores do saber e que resistem para construção das suas próprias referências, na solução de problemas que não se encontram na lógica do trabalho produtivo para o capital, mas uma coerência de produção alternativa. Em suma, a formação na educação do campo parte de críticas.

Além disso, a concepção de formação contida nas políticas da Educação do Campo, de acordo com Tafarel e Molina (2012, p. 576), “[...] partem da reflexão sobre o perfil de ser humano que se almeja formar com tais políticas: para qual campo e para qual sociedade”. Para as autoras, os valores pertencentes a essas políticas baseiam-se no ideal das

coletividades, na solidariedade, na superação da propriedade privada, na construção de uma sociedade em que todos trabalhem, recusando a forma na qual uns vivem do trabalho de outros, o que se constitui como contrário aos ideais capitalistas. Assim, na educação do campo e, por consequência, na PA, é essencial a compreensão do trabalho como princípio educativo.

Na perspectiva de Frigotto e Ciavatta (2012), compreender o sentido do trabalho como princípio educativo é fundamental para os movimentos sociais do campo e da cidade, bem como para aqueles que lutam pela superação da exploração humana. Até mesmo para superar a dicotomia sobre trabalho que pode permear o princípio pedagógico nas escolas e, nesse sentido, passar a ser protagonista no processo de aprendizagem.

Nas escolas, o trabalho enquanto princípio educativo se alia ao princípio pedagógico e pode ir por duas vias distintas, conforme escrevem Frigotto e Ciavatta (2012). Por sua vez, os autores também corroboram com a ideia de que, sobre as necessidades do capital de formação da mão de obra especializada, o trabalho educa para o adestramento, nas funções úteis à produção. Diante da contingência das necessidades dos trabalhadores, os autores afirmam ainda que o trabalho não deve tão somente preparar para a educação profissional, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são implícitos e que, desse modo, sustentam a introdução das tecnologias e da organização do mercado laboral (Frigotto; Ciavatta, 2012). Diante dessa dicotomia, a PA está inserida na condicionalidade das necessidades do trabalhador, sobretudo daquele do campo e de comunidades tradicionais específicas.

Importante destacar que, em 2023, o Conselho Nacional de Educação aprova Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância (PA) e, sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, apresenta-se que a Pedagogia da Alternância é uma forma de organização da educação e dos processos formativos, esta objetiva atender as comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas. Além disso, a PA tem como princípios: a formação, educação, orientação e, por sua vez, objetiva o desenvolvimento integral do estudante, considerando as dimensões cognitivas, afetivas, estéticas, éticas, físicas, culturais, ecológicas e sociais (Brasil, 2023).

Ainda sobre os seus princípios e valores, na PA o ensino e a aprendizagem interligam o conhecimento científico e tecnológico aos saberes populares e tradicionais; articula-se o

ensino, pesquisa e extensão, considerando o trabalho, a história e a cultura das comunidades envolvidas como princípios e fins da educação. Nesse ínterim, a PA é caracterizada por dinâmicas pedagógicas que envolvem períodos de estudos letivos alternados entre Tempo Escola e Tempo Comunidade na Educação Básica, bem como Tempo Universidade na Educação Superior.

Ademais, importa ressaltar ainda que o currículo deve observar, de acordo com as Diretrizes Curriculares da PA (Brasil, 2023), a pesquisa e o trabalho como princípios educativos e, por sua vez, considerar o conhecimento das especificidades do campo, do cerrado, das águas e das florestas, nas escolas que atendem estudantes desses territórios, além de adequar os princípios da educação popular e o ajustamento das metodologias didático-pedagógicas às características dos estudantes atendidos. Na sequência atentamo-nos para as possíveis convergências teóricas e metodológicas na práxis da PA e EPT.

A Pedagogia da Alternância (PA) e o entrelaçar com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT): para uma educação omnilateral

O trabalho como princípio educativo, tanto em Marx quanto em Gramsci, faz com que o início do caminhar na PA e na EPT seja o mesmo, pois valoriza o homem enquanto sujeito da sua história, em uma formação integral e em consonância com a práxis pedagógica. Outro ponto que entrelaça as perspectivas é que ambas valorizam o currículo centrado nas dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, com ênfase na teoria e prática. Tanto a EPT como a PA levam os estudantes à fundamentação teórica de suas práticas sociais relacionadas a sua área de estudo.

Além do mais, a perspectiva de formação para o mundo do trabalho, de forma contextualizada, também está presente em ambas as perspectivas, em que os conteúdos são desenvolvidos de forma interdisciplinar e de maneira em que o estudante possa relacioná-los em suas situações reais, espaços onde acontecem os embates e que futuramente, enquanto profissionais, devem assumir. Outrossim, ambas também passam a articular os aspectos de ensino, pesquisa e extensão e, tanto a EPT quanto PA apresentam uma ideologia de resistência por procurarem uma educação que emancipa o homem. Em alguns princípios e práticas, a práxis da PA possui características mais específicas, as quais oferecem a ela personalidade singular.

Práxis da Pedagogia da Alternância (PA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

A forma como a PA foi gestada no Brasil, dá a ela características marcantes de educação popular e centraliza suas lutas pela valorização das comunidades marginalizadas pelo sistema. Assim sendo, os princípios e as práticas de ensino, bem como as aprendizagens ligadas ao conhecimento científico e tecnológico e aos saberes específicos populares, passam a ser pontos centrais na PA. Destarte, a PA considera e valoriza na sua práxis pedagógica o conhecimento de povos específicos, adequando as metodologias didáticas e pedagógicas. Não obstante, sobre o saber popular e a escola, Freire (2022, p. 178) esclarece que não significa continuar com o saber no nível que ele está, mas “[...] que o educando cresça, que marche no processo de saber melhor o que já sabe para poder inclusive aprender a criar, a produzir conhecimento que ainda não existe”. Esses pontos são marcantes na PA e dão a ela identidade própria.

Quanto ao questionar a hierarquização da epistemologia dominante, a PA por ter se desenvolvido no seio dos movimentos sociais, tem como ponto central, na sua constituição e prática, reivindicar por direitos. Já a EPT também faz o questionamento epistemológico do sistema, porém, em uma nuance diferente que a PA. No entanto, de forma geral, convém ressaltar que ambas as abordagens se complementam e têm como ponto central a formação humana integral ou, no sentido marxiano, a omnilateralidade.

Em síntese, é pertinente destacar que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é exemplo de como a formação técnica caminha harmonicamente com a PA. Da mesma forma, há no estudo de Ferreira e Matos (2023), o retrato da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e alguns campi que desenvolvem a EPT combinada com PA. Como resultado, as autoras concluíram que os Institutos Federais estão se esforçando em cumprir sua missão de qualificar cidadãos com vistas à formação integral e politécnica, usando os princípios norteadores da PA em sua práxis.

Além do exposto, é possível considerar que as Escolas Famílias Agrícolas vêm se destacando, ao desenvolverem a educação profissional através da Pedagogia da Alternância, fortalecendo a educação do campo. Embora existam pontos de convergência, é importante ressaltar que cada abordagem também possui características e práticas específicas que as distinguem. No entanto, a busca por uma educação mais contextualizada, prática e integrada ao mundo do trabalho é uma preocupação comum nas duas perspectivas. Para o sucesso dessas, é necessário garantias de continuidade das políticas educacionais.

Além disso, as políticas educacionais brasileiras são marcadas por descontinuidades conforme Saviani (2008). Com efeito, para Moura (2014), esse processo demonstra a ausência de compromisso do Estado com a classe trabalhadora e a luta de resistência enfrentada. Resistência para seguir contra o caminho dual do qual tenta dominar a EPT, com o compromisso primeiro com o estudante e o trabalhador. E também na tentativa de eliminar a via de formar mão de obra para servir somente as demandas do mercado de trabalho.

Por fim, a PA tem sido construída com características próprias e singulares no Brasil. Houve recente avanço na legislação sobre a PA, a Lei n.º 14.767, de 22 de dezembro de 2023, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelecendo, nas diretrizes e bases da educação nacional a possibilidade do uso da PA nas escolas. De acordo com a Agência Senado (2024), o projeto que deu origem à Lei (PLC 184/2017) foi aprovado pelo Senado em 2022, porém, o texto foi vetado integralmente pelo ex-presidente Jair Bolsonaro. O Congresso Nacional derrubou o veto em 14 de dezembro de 2023 e, em 22 de dezembro de 2023, o presidente Lula sancionou a nova norma. Por isso, é perceptível que a PA poderá sofrer alterações na legislação dependendo da postura ideológica de quem vir a representar o Estado. Desse modo, apenas a história mostrará se será ou não marcada por políticas descontinuadas como na EPT. Em suma, o encontro da modalidade da PA e EPT tem se mostrado como espaço fértil nessa busca por uma práxis voltada para a integração entre educação profissional e tecnológica.

Ainda sobre as interfaces entre PA e EPT, Bicalho e Oliveira (2017) concluíram, em sua pesquisa, que elas são reais. Assim, o entrelaçar enriquece a experiência educacional dos estudantes, além de atender às diversas pluralidades de comunidades específicas nas localidades em que estão inseridas em suas formações técnicas. A EPT, por exemplo, ao usar os princípios norteadores da PA, potencializa a formação dos estudantes para além do agir profissional, e visa a formação cidadãos que atuam como protagonistas e valorizam suas culturas, potencializando e alargando os horizontes compreensivos e interpretativos.

Considerações Finais

No intuito de se pensar uma educação que busque romper com a unilateralidade da educação nos moldes do sistema, a práxis da PA na EPT constitui uma alternativa outra e forja elementos e práticas sólidas para além do já posto. Como vimos, é necessário um movimento dialético de construção de formas de conceber a educação para formar pessoas com vistas à

Práxis da Pedagogia da Alternância (PA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

consciência de mundo e ao posicionamento crítico face à realidade que se apresenta e que é, muitas vezes, excludente e reduzida. Por isso, a práxis da PA na EPT (ou do contrário), consolida-se como uma via de saída para esse contexto, saída das amarras sistêmicas que escravizam o trabalhador em detrimento de suas lutas por uma educação e atividades laborais libertadoras.

Visualizar as convergências entre a PA e a EPT permite uma educação e formação em que o sujeito, como força social, se reconheça como classe trabalhadora e seja capaz de se posicionar contra a forma impositiva que o sistema se coloca. E, mesmo considerando os primeiros passos ainda um tanto quanto tímidos, para Basso (2018) esses não foram arquivados, mas estão presentes com a tradição da luta da classe trabalhadora pela aspiração humana de um trabalho que não dilacere o corpo e o espírito, mas forme sujeitos livres, libertariamente associados, empenhados em satisfazer as necessidades humanas mais autênticas, amadurecidas no discurso da história das sociedades. De tal modo, a práxis da PA na EPT procura formar seres autônomos e que se articulem na defesa de um mundo que os considere de valor, pois o objetivo não é formar somente técnicos para virem a atuar nas comunidades, mas profissionais capazes de capacidade argumentativa e dialógica e posicionamento na sociedade e espaços em que estão inseridos e que sejam, também, capazes de reconhecer a própria comunidade e espaço no motor da história humana.

Buscar a consolidação dos vínculos da PA com a EPT de maneira correta, permite a compreensão do trabalho humano como princípio educativo e o sentido de esse se fundar nos pressupostos pedagógicos e epistemológicos que se ancoram nos processos e nas relações sociais que permeiam o trabalho humano. Outrossim, a consolidação também permite romper com uma práxis que é fragmentada e com a própria dualidade histórica que engendra as relações sociais alienantes do sistema atual.

Portanto, por se constituírem a partir de uma ideologia de resistência, o entrelaçar da PA e da EPT é real. E é uma via que tem, em seu horizonte, a formação integral para um homem omnilateral. Constitui-se como educação que liberta e transforma, contribuindo na constituição de homens desalienados, produtores de cultura, com leitura de mundo e posicionamento próprio diante do estado das coisas. Acreditamos, também, que integrar a EPT com as diretrizes didático-pedagógicas da PA pode contribuir na formação de jovens para cidadania, bem como a apresentação de desafios na construção de propostas pedagógicas emancipadoras que contemple os interesses da juventude, e uma formação integrada que

supere a dualidade na produção do conhecimento. Enfim, que possamos integrar perspectivas com potencialidades e forjar novas formas de ser e estar no mundo humano comum. Afinal, o que é integrar?

É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê. A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (Ciavatta, 2005, p. 84).

As teorizações aqui apresentadas não possuem tom conclusivo, e as conclusões apontam para novos horizontes de pesquisa e investigação. A presente temática não se esgota nunca, por isso, a pesquisa não se conclui de todo. Fica aqui o registro para que as preocupações assumidas neste estudo, e as inquietações e a ânsia por novos horizontes provocativos possam levar a outros caminhos, novas pesquisas, novos problemas e possibilidades. Conclui-se, junto com Mario Osorio Marques, que mesmo sabendo não ser este o fim,

E esta não é uma mera conclusão a que chegamos; é um convite que, mais uma vez, fazemos extensivo aos colegas, profissionais da educação, no sentido de aprofundarmos nossa reflexão sobre as responsabilidades que nos cabem, e às nossas escolas, nesta busca, com nossos alunos, das novas aprendizagens exigidas pelos tempos neomodernos (Marques, 1993, p. 112).

Nós o aceitamos...

Referências

AGÊNCIA SENADO (BRASIL). **Entre a teoria e a prática rural:** a Lei 14.767/2023 autoriza a inclusão da "pedagogia da alternância" entre as metodologias das escolas do campo. [S.l.], 03 jan. 2024. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/noticias/audios/2024/01/lei-inclui-a-pedagogia-da-alternancia-entre-as-metodologias-das-escolas-rurais#:~:text=Entre%20a%20teoria%20e%20a,pelo%20ex%2Dpresidente%20Jair%20Bolsonaro>>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BASSO, Pietro. **Tempos Modernos, Jornadas Antigas:** Vidas de Trabalho no Início do Século XXI. Tradução Patrícia Villen. Campinas, SP. Editora Unicamp, 2018.

BICALHO, Ramofly; OLIVEIRA, Jean Rubyo. Interfaces entre educação profissional e pedagogia da alternância. **Série-Estudo**, Campo Grande, v. 22, n. 46, p. 195-212, dez. 2017. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822017000300195&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP N.º 1, 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 mar. Seção 1, p. 41-42, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/apresentacao-ept#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica,e%20na%20vida%20em%20sociedade>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Resolução CNE/CP N.º 1, homologação publicada no DOU 06/01/2021, Seção 1, p.19. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 35-64, mar/jun. 2009.

CIAVATTA, Maria. A FORMAÇÃO INTEGRADA a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

FERREIRA, Jaqueline de Moura; MATOS, Roberta Pereira; Pedagogia da alternância na Rede Federal: um retrato nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v.1, n. 23, p.1-21, e14802, Jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 758-756, 2012.

FRIGOTTO, Gaudencio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. In. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 7. Rio de Janeiro, p. 67-82, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1976.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Luiz Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, Isteván. **A Educação Para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NOSELLA, Paolo. Cinquenta anos de pedagogia da alternância no Brasil: conflitos e desafios. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.4, Vol. 2, p. 455-472, 2020.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo, SP: Fundação Santillana/Moderna, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SOARES, Sandra Della Fonte. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Políticas educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 571-577.

Nota

ⁱ Não é objetivo deste estudo explorar de forma exaustiva a história e política da EPT no país, mas vale ressaltar que tal tematização é assunto abordado significativamente por Saviani (2008) e Ramos (2014).

Sobre os autores

Márcia Campos de Jesus

Graduada em Serviço Social pela Universidade Ahanguera-Uniderp. Licenciada em Pedagogia. Mestranda em Educação Profissional de Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal Goiano, Campus Ceres. Professora do Ensino Básico da rede pública de ensino. E-mail: marcia.campos@estudante.ifgoiano.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2990-5929>

Fátima Suely Ribeiro Cunha

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1994), mestrado em Sociologia Política (2007) e doutorado em Educação Científica e Tecnológica (2017), ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora efetiva no Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, vinculada ao departamento de Pedagogia; é docente no Curso de Pedagogia, no Curso de Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica (UAB); é docente credenciada no Programa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional; orienta estágio curricular e Programa Residência Pedagógica e Pibic; é membro do Comitê de Ética em Pesquisa do IF Goiano. Atualmente, é coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia do IF Goiano Campus Morrinhos. E-mail: fatima.suely@ifgoiano.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3975-4630>

Jenerton Arlan Schütz

Pós-Doutorando em Educação Profissional e Tecnológica (Instituto Federal Goiano). Doutor e Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí), Licenciado em Sociologia, História e Pedagogia. Atualmente é Docente e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB/DF). Docente e Pesquisador Visitante no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano (Campus Ceres). jenerton.schutz@ifgoiano.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3603-7097>

Recebido em: 12/04/2024

Aceito para publicação em: 12/10/2024