



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

GISELE DA SILVA REGIS

**AS POTENCIALIDADES DAS TIC PARA A PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Salvador
2015

GISELE DA SILVA REGIS

**AS POTENCIALIDADES DAS TIC PARA A PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Monografia apresentada ao Colegiado do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para conclusão do Curso de Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Silveira Bonilla

Salvador
2015

TERMO DE APROVAÇÃO

GISELE DA SILVA REGIS

AS POTENCIALIDADES DAS TIC PARA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Silveira Bonilla
-Orientadora

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia. (2012)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^a. Dr^a. Salete de Fátima Noro Cordeiro

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia. (2014)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^a. Ms^a. Isabel Cristina Moreira
Santos

Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia. (2013)
Macarani-Bahia

Salvador 12 de Novembro de 2015

À

*Deus por ter me dado força e coragem,
por me guiar e proteger.*

AGRADECIMENTOS

Esta caminhada foi repleta de alegrias, incertezas, dificuldades, sentimentos diversos. Mas em todo o percurso e em todos os momentos encontrei pessoas maravilhosas que me estenderam a mão e me ajudaram a prosseguir. Creio que este trabalho tem um pouco de cada uma dessas pessoas que torceram pela minha vitória, que me incentivaram. Infelizmente o espaço deste texto não me permite expressar minha gratidão a todas elas, mas destacarei algumas que foram essenciais no meu processo de formação acadêmica, pessoal e profissional.

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me dado fé, esperança e coragem para vencer todos os obstáculos que se colocaram em meus caminhos.

À minha mãe, por todo exemplo de luta e determinação, por acreditar no meu sucesso e ser minha parceira e amiga em todos os momentos.

A meu pai, por seu carinho e amizade.

À minha irmã, Aline.

À minha sobrinha, Ana Vitória, pela paciência e atenção. Te amo!

Ao meu amado esposo, Jair Júnior, que me consolou nos momentos difíceis. Meus sinceros agradecimentos.

À minha amiga Danúsia, por ter me incentivado e acreditado na minha capacidade, muito obrigada!

Ao GEC, por todas as aprendizagens construídas, por me possibilitar o acesso ao campo da pesquisa, sem este grupo minha formação acadêmica, pessoal e profissional com certeza não seria a mesma.

À minha querida e amada professora Maria Helena Silveira Bonilla, por toda a paciência e dedicação com a qual sempre me orientou e por ser um exemplo de professora, pesquisadora e orientadora, enfim uma fonte de inspiração.

À Sule, por todo o carinho, amizade, pelas leituras e discussões sobre o meu texto, por toda ajuda que me ofereceu nos momentos de dificuldade, sempre solícita e disposta a ajudar, muito obrigada! Desejo que seu caminho seja cada dia mais repleto de luz.

À pró Salete, por todas as ricas e valiosas contribuições ofertadas à este trabalho.

À Jaqueline Santos, por toda a amizade e aprendizagens que construímos juntas no decorrer do PIBIC.

À Ezileide, Cássia e Caio, pela leitura e contribuição para a constituição deste trabalho.

Ao colegiado do curso de Pedagogia, e especialmente à Coordenadora deste, a professora Raquel Nery, por todo carinho e apoio com o qual sempre me tratou.

As minhas amigas Rejane, Emanoela, Valquíria e Margareth, por todo o incentivo e apoio que me ofereceram, por toda a parceria que estabelecemos nestes anos de curso, obrigada!

RESUMO

Este trabalho monográfico versa sobre as relações entre tecnologias digitais e Pedagogia da Alternância. Nosso objetivo foi compreender as potencialidades das TIC para a Pedagogia da Alternância na Educação do Campo, investigando, sobretudo, quais as possibilidades que as tecnologias apresentam para uma articulação mais intensa entre o tempo escola e o tempo comunidade. Para tanto, usamos como metodologia a pesquisa qualitativa de base bibliográfica, realizando leituras minuciosas sobre os temas em estudo. Os resultados apontam que as tecnologias apresentam inúmeras possibilidades de potencialização das práticas pedagógicas para a Pedagogia da Alternância, dentre elas destacamos as potencialidades comunicacionais, de imbricamento e profusão de tempos e espaços, de ligação intensa entre áreas até então dicotômicas tais como, trabalho e escola, escola e comunidade e, o conhecimento escolar e os saberes da comunidade. Ainda, exalta-se também o papel do monitor, já que lhe são atribuídas novas e diversificadas funções com a inserção das tecnologias digitais no cenário da alternância.

Palavras chaves: Tecnologias Digitais, Pedagogia da Alternância, Educação do Campo; Tempo - espaço.

ABSTRACT

This academic work talks about the relations between digital technology and Pedagogy of Alternating. Our aim was to comprehend the strong points of ICT (information and communication technologies) for the Pedagogy of Alternating in field education, mostly investigating the possibilities technology creates for a more intense articulation between school and the streets. For such, we used qualitative research with a bibliographic basis as methodology, and detailed readings about the studied topics. The results show that technologies allow uncountable possibilities of effectiveness in potential pedagogical practices for the Pedagogy of Alternating. Among them, we highlight communication, time and space layering and profusion, and the intense connection between so-called unrelated areas such as work and school, school and the streets, and school knowledge and street knowledge. We also highlight the role of the monitors, since they have new and diversified duties with the insertion of ICT in the Alternating environment.

Key-words: Digital Technologies, Pedagogy of Alternating, Field Education, Time - Space

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. PERSPECTIVAS SOBRE TEMPO E ESPAÇO.....	18
1.1 DA PRÉ HISTÓRIA À EMERGÊNCIA DO MUNDO TEOCÊNTRICO.....	18
1.2 SOBRE A MODERNIDADE E O TEMPO-ESPAÇO ESCOLAR.....	23
1.3 A CONTEMPORANEIDADE E AS NOVAS CONFORMAÇÕES DE TEMPOS E ESPAÇOS.....	28
2. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: TEMPOS E ESPAÇOS DE APRENDER.....	36
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA E CONFLITOS EM BUSCA DO DIREITO DE ESTUDAR.....	37
2.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ORIGEM, EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	40
2.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	44
3. TECNOLOGIAS DIGITAIS E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: POSSIBILIDADES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	47
3.1 COMPLEXIDADE E AS RELAÇÕES DE IMBRICAMENTO.....	50
3.2 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	57
3.3 A CONSTRUÇÃO DO EDUCADOR MONITOR EM TEMPOS DE TECNOLOGIAS.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS	

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea assistimos a um processo de intensas mudanças que têm ocorrido em escalas planetárias, abalando as sólidas estruturas sociais construídas até então. Tais transformações dinamizam as trocas culturais, estreitam as fronteiras, configurando novas formas de compreender as relações entre tempo e espaço. Novos ambientes se instauram e, com estes, as possibilidades de comunicação e interação se ampliam, de forma que o mundo é um todo cada dia mais unificado e complexo. Diante dessa realidade, cada ação ocorrida no âmbito dos lugares reverbera no mundo, por conseguinte, mundo e lugar não são mais categorias tidas como distantes, pois a lógica globalizante transforma o mundo em uma verdadeira aldeia global.

Sendo assim, o mundo contemporâneo tende a diluir as cisões entre o local e o global, entre o campo e a cidade. Nesta perspectiva, o campo e a cidade não mais se dicotomizam no tocante às suas culturas, antes, são marcados por realidades distintas, mas não opostas, peculiares em sua diversidade cultural, mas que se imbricam em um contexto no qual as culturas são híbridas, criam-se e recriam-se e dialogam entre si. Desta maneira, a circulação campo cidade se intensifica, e determinadas ações se tornam homogenizadas e comuns tanto ao campo, quanto à cidade, como, por exemplo, assistir televisão, usar tendências da moda. São marcas de uma globalidade que interfere cada vez mais na cultura e nas ações individuais.

Neste contexto globalizado, as transformações são potencializadas através do uso intenso das tecnologias digitais, em especial as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que possibilitam instaurar novos processos de produção, compartilhamento, cooperação, circulação e troca de conhecimentos.

Entretanto, este contexto ainda se encontra distante do cenário educacional, visto que a educação mantém-se alheia a essa realidade, assentando-se sob os princípios da modernidade, conservando em sua base a lógica de transmissão de

conhecimento, da memorização de conteúdos, da linearidade e hierarquização do conhecimento científico, excluindo e negando as diferentes manifestações culturais trazidas por seus alunos, omitindo a real necessidade de construção de novas formas de compreender o trabalho pedagógico, fundamentados na tecnologia como um elemento estruturante na construção de novas educações.

Constatamos, então, que a educação moderna, com sua pretensão homogeneizante, vislumbrou enquadrar os alunos em um padrão único e hegemônico, contudo, esta pretensão não se deu sem que ocorresse resistência por parte dos movimentos sociais. Este fato é validado quando colocamos em pauta o contexto da Educação do Campo, cujo movimento emergiu como contraponto a este modelo hegemônico de educação, pois compreendemos, assim como nos traz a perspectiva de Miguel Arroyo (2012a), que a Educação do Campo traz em si a marca da diversidade. Diversidade de atores que configuram a Educação do Campo, diversos em sua forma de apropriação da terra, em suas diferentes temporalidades e em suas lutas históricas por emancipação, mas que buscam na consolidação dos seus direitos à terra, à moradia, à saúde e à educação formas outras de educar que contemplem as suas especificidades culturais, temporais e formativas (ARROYO, 2012a).

Na luta por educação e emancipação, os povos do campo criam outros modelos de educar (ARROYO, 2012b), que rompem a linearidade da educação tradicional e buscam relacionar a educação ao seu contexto cultural, à escola e à comunidade. Deste modo, a escola não é uma entidade isolada e único lugar de produção do saber.

Dentro dessas formas outras de educar vinculando a cultura e o conhecimento acadêmico, consolida-se a Pedagogia da Alternância como uma proposta educativa vinda essencialmente do contexto rural e que, ao propor outro espaço de formação ao aluno, que se dá para além da escola, consagra novas possibilidades de aprender, de ser e de formar-se.

A Alternância se caracteriza por intercalar durante o período de formação escolar do estudante dois tempos distintos, mas não antagônicos de formação, os

quais são chamados de tempo escola e tempo comunidade. O tempo escola é aquele em que o aluno está no ambiente formal de educação, e o tempo comunidade é aquele no qual os saberes adquiridos no tempo escola se intercalam aos saberes adquiridos na sua comunidade e em seu meio sociocultural.

Este modelo pedagógico promove a articulação entre as dimensões teoria e prática, liga o abstrato ao concreto, demonstrando que o aprender não se dá de maneira fragmentada, “visa desenvolver na formação dos jovens agricultores situações em que o mundo escolar se encontra em interação com o mundo que o rodeia” (SILVA, 2003, p.11). A Pedagogia da Alternância privilegia a vivência e a cultura do aluno como ponto de partida para a transmissão, construção e veiculação do conhecimento escolar, de modo que seu conhecimento de mundo torna-se fundamental para a apropriação do conhecimento acadêmico, ajudando-o a resolver situações práticas do seu dia a dia, em sua comunidade.

Embora o modelo em alternância represente uma proposta inovadora que tensiona a educação convencional a repensar suas práticas e estruturas hierárquicas, notamos que este modelo ainda apresenta limitações no que se refere a cisão entre os dois tempos de formação sob os quais se baseia: o tempo escola e o tempo comunidade. Este dois tempos não se dicotomizam, mas, também, não estão plenamente interligados, dado a própria impossibilidade de estar em ambos os espaços ao mesmo tempo. Portanto, as tecnologias digitais se apresentam como uma possibilidade de um intenso imbricamento entre esses tempos, fazendo deles um contínuo. Também, ao trazer um sentido de onipresença, é possível suplantar, ou até mesmo aniquilar, as barreiras espaço-temporais.

Desta forma, neste trabalho, importa-nos compreender quais relações podem ser estabelecidas entre as TIC e a Pedagogia da Alternância, investigando, sobretudo, como essas tecnologias podem potencializar os processos pedagógicos nas escolas do campo e na comunidade, instaurando uma dinâmica de intensa interação entre o tempo escola e o tempo comunidade, entre o local e global.

Entendemos também que a conjuntura característica da chamada contemporaneidade suscita novas demandas ao âmbito educacional; urge, então,

que se pense em novos processos de aprendizagem, concepções de educação e metodologias diferenciadas que atendam ao contexto contemporâneo, incluindo as TIC como potencializadoras de novas formas de educação, não só para o meio urbano, mas também, abarcando as especificidades do meio rural.

Diante disso, neste trabalho, nos instiga enquanto questão de pesquisa: Quais as possibilidades que as tecnologias digitais apresentam para uma articulação mais intensa entre o tempo escola e o tempo comunidade? Diante desta questão buscamos, como objetivo geral neste estudo: **“Compreender as potencialidades das TIC para a Pedagogia da Alternância na Educação do Campo”**. Para tanto, foi necessário construir dois objetivos específicos que complementassem e subsidiassem a compreensão do objeto de estudo, os quais são:

- Caracterizar compreensivamente a Pedagogia da Alternância a partir de seu histórico, surgimento e consolidação no cenário nacional.
- Compreender as relações tempo e espaço a partir das transformações ocasionadas pelas tecnologias digitais.

A fim de atendermos aos objetivos propostos neste trabalho trazemos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, por acreditarmos que esta preocupa-se em compreender os processos e fenômenos tais como estes se apresentam, enfatizando o processo e seu significado ao invés do produto final. Neste tipo de abordagem o pesquisador busca obter aprofundamento em relação à compreensão dos fenômenos que são seu objeto de estudo, sem se interessar na mensuração dos dados ou em obter generalizações, estabelecer relações estatísticas ou representações numéricas. Na perspectiva de Moraes e Galiazzi, “a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.11).

Nesta pesquisa, não intencionamos simplificar o objeto de estudo reduzindo-o, fragmentando-o; buscamos tão somente realizar um movimento constante e ininterrupto de idas e vindas em torno da análise dos dados disponíveis sobre o

tema, movimento este que vai das partes ao todo e vice-versa. Também não se busca trazer verdades, conceitos prontos e acabados, pois a realidade é complexa e como tal não pode ser estudada de forma simplificadora.

A fim de responder aos objetivos propostos, dentro do viés da pesquisa qualitativa, usaremos a abordagem da pesquisa bibliográfica, entendendo que esta nos possibilita a coleta e armazenamento das informações mediante levantamento de publicações existentes sobre o tema ou estudos já desenvolvidos na área. “Na pesquisa bibliográfica, vamos buscar, nos autores e obras selecionados, os dados para a produção do conhecimento pretendido” (TONOZI REIS, 2009, p. 25). Em se tratando de pesquisas de natureza bibliográfica, nota-se que nestas não se produz conhecimento através da investigação do campo, o conhecimento é construído a partir do diálogo, do confronto entre as principais ideias trazidas pelos autores (TONOZI REIS, 2009, p. 25).

De acordo com Gil (2002), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Especificamente, esta pesquisa se constitui a partir da consulta ao acervo já elaborado dentro do tema de pesquisa, sejam estes livros, artigos, periódicos, vídeos, documentos, áudios, materiais em suporte digital. O passo inicial foi a seleção de autores e de matérias das mais diversas fontes a serem utilizados na pesquisa. Após, foram realizadas leituras, seguidas por fichamentos desse material, buscando a articulação entre os elementos teóricos sob os quais estão ancorados a Pedagogia da Alternância e as discussões relacionadas às tecnologias digitais no contexto da educação.

Nos apoiamos em alguns referenciais teóricos, tais como Bonilla (2005), Levy (1999), Lemos (2003), Pretto (1996), Santaella (2013), que nos ajudam na compreensão das questões concernentes às tecnologias digitais e sua relação com o contexto educacional. Buscamos ainda suporte nos escritos de Arroyo (2012a, 2012b) e Caldart (2008), que discutem a temática relacionada ao movimento da Educação do Campo, e utilizamos o aporte teórico de Gimonet (1999a,1999b), Lourdes (2003) e Nosella (2012) para embasar a discussão da Pedagogia da Alternância. Por fim, na discussão sobre o tempo e espaço usamos Castells (1999),

Cordeiro (2014), Santos (2006, 2008), e Harvey (2007), além de outros autores que emergiram no decorrer do processo de estudo.

Esta pesquisa encontra validade e importância não só para a comunidade acadêmica, também para a sociedade de modo geral, por colocar em pauta a necessidade de construção de outras formas de compreensão sobre os processos educacionais que se articulem ao movimento da contemporaneidade e que colocam as tecnologias digitais como fundantes na construção, apropriação e difusão do conhecimento. Também, por trazer para a educação possibilidades outras de formação na perspectiva da autonomia e emancipação, valorizando, sobretudo, a diversidade cultural e educacional do Brasil, em especial do contexto campestre, que utiliza a Pedagogia da Alternância como outra maneira de não só ensinar e aprender, mas de educar e formar.

Além disso, esse trabalho versa sobre um tema pouco difundido no meio acadêmico, o qual aborda as relações existentes entre as Tecnologias Digitais e a Educação do Campo, tendo por foco a Pedagogia da Alternância, considerando-se que o acesso às tecnologias digitais constitui-se enquanto um direito fundamental aos povos do campo, e que estas tecnologias, por suas possibilidades, são capazes de potencializar as práticas pedagógicas nas escolas do campo e na comunidade local interligando e estreitando ainda mais as relações entre tempo escola e tempo comunidade.

Entendemos que o processo de concepção e definição de uma pesquisa não se dá no vazio; antes, é marcado por uma série de fatores, entre estes podemos citar a motivação pessoal do investigador em relação ao seu objeto de estudo. No meu caso, meu interesse pela temática relacionada às Tecnologias Digitais e Educação do Campo, especialmente sobre a Pedagogia da Alternância, surgiu a partir das minhas vivências no Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), no qual atuei por um período de dois anos, como bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, sob orientação da professora Maria Helena Silveira Bonilla.

A partir dessas pesquisas, em conjunto com os pesquisadores do GEC tive acesso às discussões sobre Tecnologias Digitais e Educação do Campo, através da análise do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), programa criado pelo Governo Federal, a partir das demandas postas pelos movimentos sociais. Lançado em 20 de Março de 2012, o PRONACAMPO foi instituído pela Portaria nº 86 de 1º de dezembro de 2013. O programa visa o atendimento e a melhoria da qualidade da Educação do Campo e Quilombola. Divide-se em quatro eixos: I gestão e práticas pedagógicas, II formação de professores, III educação de jovens e adultos e educação profissional, IV infraestrutura física e tecnológica. Como bolsista, tive por foco a análise dos limites e potencialidades deste programa no âmbito das suas ações para a formação de professores, logo, foquei na análise do segundo eixo, que aborda a formação de professores do campo.

O primeiro projeto que participei tinha como título “As potencialidades do PRONACAMPO para a formação dos professores do campo”, este foi realizado entre os meses de novembro de 2012 a agosto de 2013, e tinha como objetivo compreender as diretrizes e forma de operacionalização do programa no que se refere à formação de professores do campo para o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo. Ao finalizar esse período de estudo, priorizei em dar continuidade na pesquisa, e assim, atuei por mais um ano como PIBIC, sendo que neste segundo momento, (2013-2014), mantive-me ainda nas análises do PRONACAMPO, com o plano de trabalho intitulado “PRONACAMPO: a proposta de formação de professores para o uso das tecnologias digitais”. Neste, os estudos foram redirecionados para a proposta de formação dos professores nessa política pública.

Como uma das ações de formação, o PRONACAMPO estabelece as Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), criadas em 2008 e posteriormente incorporada ao programa, em 2012. As licenciaturas visam formar professores do campo para a atuação nas séries finais da Educação Básica, e as formações são oferecidas por diversas universidades, sendo a Pedagogia da Alternância um dos núcleos comuns desta formação.

Desta maneira, durante o processo de pesquisa, a Pedagogia da Alternância emergiu como um dos componentes fundamentais da Educação do Campo, usada na Educação Básica e também na formação dos professores do campo, a fim de adequar a formação acadêmica à temporalidade cultural dos povos do campo. Deste modo, o trabalho aqui apresentado constitui-se um desdobramento das pesquisas realizadas no GEC como bolsista PIBIC.

Este estudo é composto por três capítulos e as considerações finais. No capítulo inicial, discutimos os conceitos de tempo e espaço a partir de uma perspectiva histórica, filosófica e social, rememorando desde os tempos pré históricos até chegarmos ao cenário contemporâneo, que se consolida pela presença das tecnologias digitais.

No segundo capítulo, apresentamos, em termos históricos e conceituais, os principais pressupostos teóricos e filosóficos que norteiam a Pedagogia da Alternância, desde o seu surgimento no contexto rural francês, até a sua chegada na Educação do Campo no cenário brasileiro. Toda esta caracterização é precedida pela discussão da Educação do Campo no Brasil, seus dilemas e conflitos em direção ao direito de educar-se.

No terceiro capítulo, buscamos estabelecer relações possíveis entre a Pedagogia da Alternância e as Tecnologias Digitais, explicitando as possibilidades comunicacionais, de imbricamento entre instâncias que até então eram tomadas em separado, tais como trabalho e estudo, casa e escola, bem como situamos a figura do professor, que na alternância é chamado de monitor, e como seu papel pode ser ampliado e reconfigurado frente as possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais.

1. PERSPECTIVAS SOBRE TEMPO E ESPAÇO.

A compreensão histórica é um caminho através do qual é possível traçar rotas e pistas que nos clarifiquem as questões postas na atualidade. Por esta razão, qualquer análise em que os trâmites históricos não sejam considerados, corre o risco de ser por demais simplista.

Neste aspecto, a busca do entendimento sobre o tempo e o espaço carece de um breve regresso na história, pois estes conceitos ganham atribuições e sentidos diferentes a partir do período histórico, da cultura característica de cada povo, e da área de estudos que os abordam, sendo, portanto, construtos em constantes processos de mutação. Logo, é impossível conceituar com extrema rigidez o que é o tempo e o espaço, cabe-nos tão somente apresentar uma dimensão da nossa compreensão sobre o que foi, é, ou está sendo concebido como tempo e espaço.

Assim, neste capítulo, intencionamos abordar o tempo e o espaço em uma perspectiva social e histórica, evocando desde a pré-história, passando pela era medieval, moderna até chegarmos à contemporaneidade e suas novas conformações de tempo e espaço.

1.1 DA PRÉ-HISTÓRIA À EMERGÊNCIA DO MUNDO TEOCÊNTRICO

Na Pré-história, em seu período paleolítico, há cerca de 3 milhões de anos atrás, os humanos, que à época sobreviviam da caça, passaram a fazer observação dos astros, especialmente da lua, e, deste maneira, conseguiam perceber o melhor período para a caça de determinados animais. Já no período conseqüente, o neolítico, o ser humano passa a residir próximo à beira de rios e a desenvolver sistemas de agricultura, plantio e colheita. Neste contexto, a observação dos ciclos da natureza, das estações do ano, propiciaram o desenvolvimento agrícola e possibilitaram uma maior compreensão sobre o mundo.

Em paralelo a isso, a percepção e ocupação espacial também se altera, distanciando-se o homem, então, do nomadismo, passando a uma vida chamada sedentária, fixando-se os grupos humanos em espaços mais restritos. Desenvolve-se, assim, uma forma de vivência do tempo e espaço com características cíclicas, considerando-os como entidades dadas pela natureza. Observa-se, nesse cenário, que à medida que se compreendia com maior clareza o tempo da natureza, marcado pelos fenômenos naturais, pelo movimento dos astros, era possível uma melhor apreensão e domínio do espaço.

Os estudos em torno da relação espaço-tempo levou à emergência da filosofia como o grande locus da produção do conhecimento humano, e a busca do conhecimento de si e do outro foi o que motivou a consolidação do corpo de conhecimentos filosóficos. Neste emergir da filosofia, alguns nomes ganharam visibilidade, pelo conteúdo denso de suas reflexões, não só em seu período histórico de origem, mas por serem objetos de discussão e estudos inclusive na contemporaneidade.

Ao construir seu corpus de conhecimento, a filosofia percorreu sobre uma vasta gama de assuntos que norteavam o cotidiano e intrigava a essência da existência humana. Temas tais como tempo e espaço também foram abordados, por se tratarem de conceitos fundamentais que se relacionam diretamente com o sentido de ser e estar no mundo. Neste contexto, nomes como Sócrates e seu discípulo Platão marcaram época, com suas visões particulares sobre a problemática da vida.

Platão, influenciado pelas ideias de Sócrates discorre sobre os conceitos de tempo e espaço. No famoso “Mito da Caverna”, propõe a divisão do mundo em duas instâncias: o mundo sensível e o mundo inteligível, sendo estas relacionais. O mundo inteligível é o mundo ideal, das formas perfeitas, enquanto o mundo sensível é uma cópia do mundo inteligível, composto de formas imperfeitas; é, portanto, uma instância passível de corrupção. No entanto, quando Platão discute sobre o espaço no seu conhecido diálogo intitulado Timeu, este nos diz que o espaço não está situado nem no mundo sensível, nem no inteligível. (CORDEIRO, 2014, p.74)

[...] O terceiro gênero do ser é o espaço, não pertencendo nem ao mundo sensível, nem ao mundo das ideias. Sua natureza não muda apesar do movimento causado pelas coisas que são depositadas nele. O espaço é comparado a uma nutriz, onde os objetos são depositados e de onde tiram seus nutrientes.(CORDEIRO, 2014, p.74).

Neste sentido, o espaço é, na concepção de Platão, um recipiente passivo que se modela a partir do que nele é colocado; este fato não retira seu caráter dinâmico, pois sua dinamicidade se dá na interação dos objetos e coisas neles depositados, “o espaço é um receptáculo, que recebe os objetos, as coisas do mundo sensível e as nutre.” (CORDEIRO, 2014, p. 73).

Quanto ao tempo, a filosofia, no período da Antiguidade, não foge da mesma perspectiva da Pré-história e incorpora um discurso de naturalização do tempo, ao mesmo instante que cinde o tempo e o espaço como categorias distintas. O tempo, na filosofia antiga, era concebido como algo dado pela natureza, portanto, algo exterior ao ser humano, a quem cabia unicamente adaptar-se ao ritmo temporal da natureza e a este submeter-se.

Este tempo, guiado pela natureza, mesmo na contemporaneidade, é vivenciado principalmente entre as populações camponesas; as fases da lua, as estações do ano, o pôr do sol, os tempos de seca e cheia dos rios, entre outros, são formas de vivenciar o tempo e de se relacionar com o espaço dessa população, e que dão um sentido particular de estar no mundo, mantendo uma relação de reciprocidade entre o homem e a natureza.

Já a Idade Média foi marcada pela ascensão do cristianismo. Vivia-se o mundo teocêntrico, havendo, neste sentido, um forte embricamento entre a religião e a política. O poder religioso era quem ditava as regras sociais e normatizava os padrões de comportamento, aceitos ou não.

As concepções de tempo e espaço ganharam também um viés religioso a partir das reflexões teológicas e filosóficas de Agostinho. Na autobiografia, intitulada *Confissões*, é narrado todo o enredo de sua vida, sua infância, adolescência, juventude, sua vida adulta e sua conversão ao cristianismo. A importância de suas narrações, no tocante à questão do tempo, reside, essencialmente, no caráter

subjetivo atribuído a este. Até então, na compreensão filosófica de Platão, o tempo era visto como um fato dado pela natureza e portanto independente da vontade humana. O discurso de Agostinho, no entanto, atribui ao tempo o fator humano, ou seja, mostra que é a partir das nossas percepções que entendemos e atribuímos significado ao tempo. Agostinho é pioneiro ao afirmar o tempo como algo subjetivo; de acordo com a sua compreensão, o tempo não pode se dar de forma exterior pois o mesmo faz parte do espírito (AGOSTINHO, 2007, XXVI) “Com Santo Agostinho, a Filosofia concebe a essência subjetiva do tempo porque ele não teria existência fora do espírito nem teria nenhuma materialidade.” (SPOSITO, 2003, p. 96).

A existência de um tempo humano delimitado por sua condição mortal, confronta-se com a crença em uma eternidade vindoura. O tempo do criador supremo, que é por natureza infinito, constituindo-se em um eterno presente, é posto em comparação ao tempo finito humano. Assim, a vida na terra passa a ser um estágio temporal transitório, tendo em vista que a importância maior reside na esperança de vida eterna no futuro. Esta crença religiosa em um tempo eterno após a morte foi usada também como uma maneira de promover a conformidade entre a população, que à época vivia em situação de marginalidade, visto que todos eram impelidos a aceitar sua condição de dominação e sobreviver pois, assim, herdariam um futuro de glória.

A dominação ideológica se expande ao controle do tempo e espaço. Enquanto instituição responsável por todos, a igreja cria, baseada nos seus preceitos e dogmas, feriados e datas comemorativas, estabelece também dias de culto e o povo é conclamado a preencher seu tempo com as atividades cristãs.

[...] Havia também um tempo religioso de rezas, terços, missas, festas, procissões, sermões. Para Le Goff, este tempo religioso ritmado pelo repicar dos sinos organizava toda a vida social: nascimentos, batizados, crismas, casamentos, mortes. (REIS, 2011, p. 3)

De acordo com Ferreira (2007), a compreensão do tempo em Agostinho está estreitamente vinculada à sua ideia de memória, tendo em vista que é a memória que vivifica os acontecimentos passados e que nos dá uma perspectiva de futuro pois, “O passado não existe mais e o futuro não existe ainda” (AGOSTINHO, 2007,

p. XV). Os fatos acontecidos no passado são exaltados pela memória, e através do passado é possível também vislumbrar o futuro.

[...] O que agora parece claro e evidente para mim é que nem o futuro, nem o passado existem, e é impróprio dizer que há três tempos: passado, presente e futuro. Talvez fosse mais correto dizer: há três tempos: o presente do passado, o presente do presente e o presente do futuro. E essas três espécies de tempos existem em nossa mente, e não as vejo em outra parte. O presente do passado é a memória; o presente do presente é a percepção direta; o presente do futuro é a esperança. (AGOSTINHO, 2007, p. XX).

Através da memória vivificamos um passado que existiu, mas já não existe mais em sua materialidade, permanece apenas no presente quando nossa memória evoca por ele, e nos permite vivenciá-lo novamente em uma dimensão psicológica, com seus cheiros, sabores e sentimentos.

Agostinho, com seus escritos, vai nos mostrar a interdependência entre essas categorias, que, de acordo com sua visão, estão presas no presente e são relacionais, pois o passado influencia no tempo presente e nas nossas esperanças ao imaginar o futuro.

Ainda na Idade Média, em seus anos finais, surge um período chamado Renascimento, que se estabelece como um momento de dualidade e conflito entre o mundo teocêntrico que entra cada vez mais em crise e o mundo antropocêntrico, no qual o homem se considera o centro do mundo. Este momento transitório entre o período medieval e a era moderna abarca em si uma série de mudanças significativas também no tocante ao tempo e o espaço. Ocorrem novas formas de ocupação espacial, prédios, construção das cidades, a expansão das grandes navegações; todas estas mudanças tornaram possível a emergência do mundo moderno e seus novos tempos e espaços.

1.2 SOBRE A MODERNIDADE E O TEMPO-ESPAÇO ESCOLAR

A modernidade é caracterizada por mudanças estruturais que dão novos rumos à sociedade. O padrão religioso teocêntrico é superado e o homem passa a enfatizar o uso da razão como forma de conhecer o mundo. A ideia de progresso, a paixão pela descoberta do novo são marcas dessa fase crucial da história e é justamente nesse período que se busca a ruptura com as estruturas sociais da era medieval. O ideal iluminista e burguês de liberdade, igualdade e fraternidade abriu perspectivas para a crença em um futuro a ser construído e não mais um fato determinado por Deus. Diante da aceleração da vida, o porvir encontrava-se cada vez mais próximo, sendo o progresso um dado incontestável deste futuro. Neste sentido, Reis (2011) afirma que:

[...] A modernidade acreditava que o futuro iria trazer uma novidade sem precedentes, a mudança acelerada era para o melhor, que os homens faziam a história e a levavam das trevas às Luzes, do passado obscuro ao futuro iluminado, por meio da aceleração do tempo, da revolução, que eliminava atrasos, sobrevivências, ignorâncias. Esse futuro iluminado seria conquistado pelo homem, que o antecipava, planejava o seu acesso e o executava. A modernidade era o reino da mudança, da transformação acelerada – havia um culto da história como produção de eventos novos. (REIS, 2011, p.15)

A exaltação ao homem, bem como sua ascensão e supremacia no âmbito da constituição dessa nova e complexa sociedade, se estende ao domínio e uso dos tempos e espaços. O ser humano passa a perceber-se enquanto um ser capaz de gerir o tempo e o espaço de acordo com seus interesses, principalmente conforme o interesse da ascendente burguesia europeia, distanciando-se assim do ciclo da natureza que até então dominava seu ritmo espaço temporal.

Frente a isso, o tempo cíclico, dado pela natureza, passa a ser inadequado a esse novo mundo que prima cada vez mais pela velocidade, pela produtividade, pela fluidez dos mercados mundiais. O tempo e o espaço passam então a ser um fator fundamental na obtenção de lucro e poder; surge assim a necessidade de cronometrá-lo e dominá-lo, para que não se atrase ou perca nenhuma etapa no

processo de produção. O relógio agora é único e universal, e todas as empresas precisam estar a par do tempo para usá-lo ao seu favor (CASTELLS, 1999).

Um grande motor desta busca desenfreada pela aceleração do tempo e domínio do espaço foi o desenvolvimento das indústrias e das grandes navegações, que possibilitaram a expansão do poder burguês para outros espaços, até então desconhecidos.

Com a crescente indústria, ocorre a adequação do homem ao ritmo veloz e incansável das máquinas, o tempo que antes era destinado à família, ao lazer, ao trabalho, passa a ser suplantado pela exploração da mão de obra, da força de trabalho, dos corpos e dos tempos e espaços dos trabalhadores (CORDEIRO, 2014), que se veem impelidos a lutar pelo direito ao tempo: ao tempo do trabalho, ao tempo da folga, ao tempo das férias, nos mostrando que a luta pela conquista do tempo é histórica e cercada por interesses. Notadamente, “as práticas temporais e espaciais nunca são neutras nos assuntos sociais; elas sempre exprimem algum tipo de conteúdo de classe ou outro conteúdo social, sendo muitas vezes o foco de uma intensa luta social” (HARVEY, 2007, p. 218). Logo, na modernidade, o tempo foi usado como um veículo de exploração e subjugação, tendo em vista, principalmente, o aumento do lucro e da velocidade de circulação do capital (HARVEY, 2007, p. 210).

Também, o espaço se consolidava, cada vez mais, encrustado em relações de poder, nas quais às elites são reservados os melhores espaços, enquanto que a população mais pobre padece em lugares precarizados, aglomerando-se nas regiões suburbanas, vivendo sem as mínimas condições de higiene, saúde e lazer.

Por outro lado, sabemos que nessa época ocorreu a ânsia pela conquista de novos espaços, pela aceleração do tempo, e neste cenário o desenvolvimento tecnológico exerceu um papel privilegiado, ao possibilitar a conquista do espaço através das navegações, dos sistemas de transportes, como também ao desenvolver meios de comunicação que à época foram inovadores e possibilitaram a ampliação da interação entre as pessoas. De acordo com Harvey (2007),

[...] A expansão da rede de estradas de ferro, acompanhada do advento do telégrafo, do desenvolvimento da navegação a vapor, da construção do Canal de Suez, dos primórdios da comunicação pelo

rádio e da viagem com bicicletas e automóveis no final do século, mudou o sentido do tempo de maneiras radicais. (HARVEY, 2007, p. 241)

Imerso a esta conjuntura, marcada pelo crescente desenvolvimento tecnológico e industrial, emerge a necessidade de formar trabalhadores, com habilidades mínimas para o trabalho fabril. Até então, a produção era feita de forma artesanal, e individual, na qual o trabalhador tinha o conhecimento de todas as etapas da produção e possuía total controle sobre o seu tempo e espaço de trabalho. Com a modernidade, perde-se esse controle sobre a produção, que deve agora atingir uma escala cada vez maior, em um tempo cada vez menor. Neste processo, ocorre uma maior complexificação do trabalho e cresce a demanda por trabalhadores mais qualificados que saibam operar as máquinas com eficiência. A solução para essa demanda por formação foi suprida através da popularização do acesso à escola, com o objetivo máximo de formar mão de obra capacitada para o trabalho nas indústrias.

A escola se populariza como um espaço homogeneizador, cuja rotina temporal assemelha-se às rotinas das fábricas, em que os valores latentes são baseados na racionalidade, na disciplina e na hierarquia. Há uma sucessão de regras e horários preestabelecidos por outrem, exterior, que dita as normas temporais e formativas que instituem o que se deve aprender de determinados conhecimentos, e em quanto tempo se deve aprender: séries, anos, semestres ou ciclos. Ou seja, também o uso do tempo escolar é feito para legitimar hierarquias do tempo de ensino entre os campos do conhecimento e limitar o espaço de aprendizagem a um local específico, que é a escola. As aulas são compostas de sequências lineares, nas quais se aglutina um corpo de conteúdos que deve ser transmitido dentro do tempo previsto e com maior eficácia, como ocorre no contexto das fábricas.

Neste mesmo aspecto, nota-se que não só o sistema fabril influenciou a constituição dos espaços-tempos escolares; o iluminismo, enquanto força cultural e ideológica latente na modernidade, também induziu a percepção sobre o mundo e carregou, em si, os ideais etnocentristas, subjugando outras culturas ao estabelecer o conceito de belo, ao legitimar determinados conhecimentos como verdadeiros e

principalmente ao enaltecer o padrão de vida ocidental como a forma ideal de se viver (PÉREZ GÓMEZ,1998, p. 34).

Estas concepções impregnaram todos os âmbitos da vida social e a escola, por sua peculiaridade no que se refere à educação das massas, estabeleceu-se como perpetuadora desses ideais excludentes. Assim, criou-se um modelo único de escola, que reproduzia os interesses das classes dominantes e anulava as especificidades culturais nas quais se desenvolvem as diversas sociedades, uma escola cujo objetivo maior fundamentava-se na dissolução das culturas e identidades de seus alunos. Esta escola construiu suas bases no período moderno e mesmo nos dias correntes, na atualidade, reflete os mesmos padrões segregadores e seletivos.

[...] A concepção da escola como organização instrumental penetra suas raízes na pretensão iluminista e racionalista de encontrar o mecanismo objetivo que, livre dos condicionamentos socioculturais, ou seja, independente do contexto, permita a instrução universal. (PERÉZ GÓMEZ,1998, p.159)

Seja através da linguagem, dos conteúdos, das ideias que veicula, a escola legitima uma cultura na qual os alunos das classes populares, das periferias e moradores da zona rural, não conseguem se reconhecer, causando-lhes estranhamento em relação à mesma. Desta forma, a instituição escolar se constitui um organismo à parte da vida do aluno, uma espécie de país estrangeiro, cuja língua e costumes são desconhecidos e distantes. (NIDELCOFF, 1978). O conceito iluminista de igualdade, de escola para todos, ignorou que as pessoas são diferentes, portam culturas também distintas e por isso aprendem e se desenvolvem em tempos também diversos.

Evidentemente, o próprio modelo escolar da modernidade nasce voltado para a população urbana, para a formação daqueles que se encontravam alocados nas cidades (SAVIANI, 2013, p. 25). Neste sentido, o homem do campo não necessitaria de escola, a não ser que pretendesse sair do campo e migrar para os centros urbanos.

Assim, o discurso escolar afirmava que para os alunos moradores das comunidades rurais só restava adaptar-se a este modelo escolar moderno, com a promessa de serem premiados com a ascensão social através da conquista de uma

profissão “melhor”, longe da roça, da sua comunidade de origem e de suas próprias famílias. Não obstante, sabemos que a escola, enquanto instituição social e mola mestra do projeto capitalista consolidado na modernidade, já nasceu excludente e seletiva e nem todos se adaptam a ela. Sua tendência é sempre o afinamento e limitação das oportunidades, prevalecendo a meritocracia, os esforços individuais como principal forma de conquista, inclusive responsabilizando o próprio sujeito pelo seu fracasso ou ascensão. Consequentemente, ao sair do campo e se render a este modelo escolar, os camponeses permaneciam em condição de marginalidade e exclusão, pois o espaço urbano é restrito e seletivo, não oportunizando a todos as mesmas possibilidades.

Na contramão dessa concepção purista de escola e de sociedade, os movimentos sociais defendem o trabalho como princípio educativo, mostrando que este é um elemento catalisador da cultura e pode ser interligado ao cenário educacional de forma dialógica. Neste aspecto, a Pedagogia da Alternância, enquanto um movimento pedagógico nascido em recusa a este modelo escolar urbano, está enraizada nas questões do homem do campo e busca ampliar a relação do jovem com seu meio, favorecendo a troca entre os saberes da comunidade e o conhecimento escolar. A Alternância assume o pressuposto do trabalho como princípio educativo ao considerar o trabalho no campo como eixo de formação na escola, tendo em vista o desenvolvimento do meio sociocultural. As atividades produtivas às quais o aluno se integra na sua comunidade, em seu meio familiar, é o ponto de partida e de chegada para a prática pedagógica.

Neste mesmo aspecto, notamos que a história é reveladora dos diversos movimentos que emergiram e emergem em reação a esse modelo escolar que ainda hoje possui em seu cerne as pretensões modernas de homogeneização, de formação para o mundo do trabalho, de aniquilação das individualidades e da diversidade cultural. A Educação do Campo é um desses exemplos, de busca de rompimento com esse modelo único e uniforme de educar, ao afirmar que a educação não pode se dar desvinculada da vida, dos processos socioculturais de cada povo, bem como não pode submeter-se a moldes educacionais pré-formatados que tendem a exaltar determinadas formas de viver e de educar-se.

Em suma, a modernidade sinaliza uma série de transformações sociais, mas tais mudanças se complexificaram ainda mais na era contemporânea devido ao desenvolvimento acelerado das tecnologias, uma vez que vivemos um mundo de mudanças profundas, de quebra das verdades e perda do sentido de estabilidade. Assim, a contemporaneidade está construindo outras relações espaço-temporais, ainda mais complexas e voláteis que as da modernidade.

1.3 A CONTEMPORANEIDADE E AS NOVAS CONFORMAÇÕES DE TEMPOS E ESPAÇOS.

O desenvolvimento tecnológico está na base do processo de construção das relações humanas, de maneira que as tecnologias são integrantes das transformações ocorridas no âmbito das sociedades.

Cada momento histórico é acompanhado do desenvolvimento tecnológico; no entanto, as técnicas não surgem de forma estanque, isoladas uma das outras, antes, são construídos grupos de artefatos que delineiam determinada época. No entanto, quando se trata das tecnologias digitais, em especial as da informação e comunicação, seu destaque reside na possibilidade de comunicação entre as diversas técnicas, o que até então era inimaginável. (SANTOS, 2006).

Historicamente, as tecnologias eram designadas a partir de sua função mediadora entre o homem e a natureza. Tecnologia era, sobretudo, o uso de técnicas, ferramentas e instrumentos que desde os primórdios da história possibilitaram ao ser humano a sua sobrevivência no decorrer do processo evolutivo. O próprio conceito de tecnologia é vasto e engloba não só os aparatos materiais imbuídos de maior complexidade, como o computador, por exemplo, mas também, outras tecnologias tais como: a escrita, o papel, o lápis entre outros.

Com o passar do tempo houve o processo de sofisticação na produção de novas técnicas e instrumentos que acompanham a história da humanidade, de forma que na configuração atual, as tecnologias foram naturalizadas e incorporadas de tal maneira em nosso cotidiano que estão corporificadas em nossa cultura. Seu status de simples mediadora da relação homem- natureza é superado,

[...] a relação homem - máquina passa a adquirir um novo estatuto, uma outra dimensão. As máquinas da comunicação, os computadores, essas novas tecnologias, não são mais apenas máquinas. São os instrumentos de uma nova razão. Nesse sentido, as máquinas deixam de ser, como vinham sendo até então, um elemento de mediação entre o homem e a natureza e passam a expressar um nova razão cognitiva. (PRETTO, 1996, p. 43)

As tecnologias, a partir de sua relação com os sujeitos, atuam como agregadoras e construtoras de novas relações sociais, novas formas de se comunicar e interagir, aprender, produzir conhecimentos e construir e/ou desconstruir valores, de relacionar-se com o tempo, o espaço, com o conhecimento, consigo mesmo e com o Outro.

Não obstante, concordamos com Levy (1999) que não podemos ver as tecnologias como capazes de determinar o modelo de sociedade, pois as tecnologias criam condições para as mudanças, mas não determinam por si só a cultura (LEVY, 1999, p. 25). Isso quer dizer que muitas das atuais mudanças ocorridas em nossa sociedade só foram possíveis graças à emergência do desenvolvimento tecnológico, no entanto, cada cultura se apropria das tecnologias de maneira diferenciada e comporta nelas uma gama de sentidos e significados variados. (LEVY, 1999, p. 25). Santos (2006) concorda com esta posição ao afirmar que a evolução, bem como o desenvolvimento das tecnologias, é um processo histórico que acompanha a sociedade e que condiciona padrões de vida, de comportamento, modifica hábitos e culturas.

Neste processo, a comunicação, fruto da complexidade da evolução humana, atinge larga escala, assume um contexto de rede, deixando de ser um monopólio de grandes centros emissores, tais como a escola, os professores, a família, as mídias de massa, e passa a ser propriedade de todos aqueles que possuírem o acesso a esta rede ampla de conhecimentos.

Os conhecimentos, os conteúdos, saberes e a produção intelectual humana, que até então estavam estáticos, presentes somente nas páginas dos livros, estão agora sendo questionados, dialogados e ampliados. O saber não é propriedade meramente de uns poucos privilegiados e sim de quem desejar compartilhá-lo, adquiri-lo, acessá-lo, produzi-lo, e recriá-lo.

Neste contexto, híbrido e multiforme, o tempo e o espaço emergem como categorias fundamentais que transpassam as relações sociais, tecendo uma rede de significados e compreensões que se moldam conforme a história, além de representarem o palco de representações no qual os atores sociais atuam e interagem. De acordo com Kenski (2013), “O tempo do conhecimento tecnológico é múltiplo e atual. Informações são acessadas ao mesmo tempo, sem cronologia, sem sequência, sem hierarquia” (p.13). Desta forma, na contemporaneidade, vivemos outras conformações do tempo, que diferem dos antigos modos de compreensão da relação do ser humano com a sociedade, bem como com o universo. O tempo contemporâneo é, por conseguinte, móvel, ajustável, múltiplo, não linear e dinâmico, estando envolto em uma gama de símbolos atribuídos e vividos por seus intérpretes.

Corroboramos as ideias de Kenski (2013) sobre as novas e peculiares conformações de tempo, as novas formas de entendê-lo, vivê-lo e senti-lo. São tempos aviltados nos quais se agrupam uma multiplicidade de tarefas e papéis sociais. No mundo do trabalho ocorre a flexibilização temporal, com jornadas de trabalho menores; ao mesmo instante as engrenagens da máquina do consumo visam o aumento da produção em cada vez menos tempo, tornando este um fator crucial na obtenção de poder e lucro.

Ampliam-se também as formas de trabalho, de maneira a transcender a lógica espacial de vínculos físicos, sendo possível trabalhar em qualquer espaço: em casa, na rua, nos centros comerciais, na rede. Este contexto nos oferece “A possibilidade de desterritorializar-se, de estar em outros lugares sem a necessidade do deslocamento físico” (PRETTO, 2014).

É de suma importância entendermos ainda que nesta conjuntura volátil e em constante transformação, não há uma forma única de vivenciar o tempo, pelo contrário, presenciamos a fusão de uma multiplicidade de tempos, os tempos se mesclam e não há, portanto, um tempo único e linear. Logo, é possível que comunidades tradicionais, povos camponeses, quilombolas entre outros, vivam suas próprias temporalidades e espacialidades, assumindo uma perspectiva do tempo e

do espaço mais próxima dos ciclos da natureza, ao mesmo tempo em que estão envolvidos na perspectiva espaço-temporal que rege a contemporaneidade.

Castells (1999), ao abordar as relações espaciais, nos apresenta dois conceitos de espaços que estão em voga em nossa sociedade: o primeiro, é o conceito de espaço como espaços de fluxos: fluxos financeiros, de capital, de comunicações, de culturas, entre outros; o segundo, que de acordo com sua concepção vem sendo denegrido em nome do espaço de fluxos, é o espaço de lugar. Para Castells (1999), “o espaço de fluxo é a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos” (p. 436). Este autor divide o espaço de fluxos em três camadas interligadas. A primeira é constituída “por circuitos de impulsos eletrônicos (microeletrônica, telecomunicação, processamento computacional, sistemas de transmissão e transporte em alta velocidade)”; a segunda camada é formada “por seu nós (centros de importantes funções estratégicas e centros de comunicação).” Já os nós, são formados por lugares caracterizados como grandes centros, capazes de conectar as outras redes de comunicação e controle. Por fim, “a terceira camada refere-se à organização espacial das elites gerenciais dominantes”, esta relacionada às formas sob as quais as elites reinventam o espaço à sua maneira.(p. 437)

Em paralelo a este espaço de fluxo, ocorre a existência do espaço de lugares. Para Castells (1999), “Um lugar é um local cuja forma, função e significado são independentes dentro das fronteiras da contiguidade física.” (p. 447). Desta forma, o espaço de lugar é formado por localidades possuidoras de características próprias que dão aos seus membros ou a determinado grupo um sentido de pertencimento, identificação, assim como corroboram para a construção ou afirmação da identidade cultural. (CASTELLS, 1999, p. 437 a 442). Os povos do campo são exemplos da materialização desses espaços de lugares, ao fortalecerem e perpetuarem sua cultura na produção do espaço, com seu jeito específico de viver, vinculado à terra, em uma relação de troca e colaboração.

Essa dualidade entre o espaço de fluxos e o espaço de lugar nos remete à própria história do homem e seu relacionamento com o espaço. No início tínhamos um espaço revestido por componentes da natureza, constituído por uma paisagem também natural, a exemplo de montanhas, árvores, rios, flora e fauna extensas,

entre outras; através das ações humanas e do advento das tecnologias, na contemporaneidade temos um espaço cada vez mais artificial (SANTOS, 2008), cercado por transformações, tais como grandes edificações, estradas, comércios e etc. Cada vez mais a condição civilizatória foi um fato incontestável que alcançou a todos, tendo o espaço urbano como cenário propício para abarcar esse novo mundo.

A urbanização passa, assim, a se tornar sinônimo de desenvolvimento e uma premissa fundamental para a “evolução” da sociedade como um todo. A partir daí, o espaço rural, cuja paisagem ainda hoje se mantém mais próximo da natureza, passou a ser visto como o não evoluído, símbolo de primitivismo, seus tempos e espaços foram também discriminados, seus ritmos foram desvalorizados. Este processo decorre sobretudo da apreensão moderna de tempos cronometrados, segmentados e espaços cuja estética fabril representava, à época, a esperança na modernização. No estágio atual, visualizamos como possível a confluência, assim como a convivência desses diversos ritmos, sem a necessidade de exclusão destes tempos e espaços diante do fato de que “em ritmos variados, tudo flui, tudo está em movimento, em devir”. (BONILLA, 2005, p.31)

Em virtude disso, os sujeitos camponeses assim como os moradores da zona urbana possuem uma identidade cultural construída com base no lugar, no seu local de pertencimento, em suas relações de trabalho. Não obstante, reconhecer tal singularidade no tocante à cultura e ao domínio do espaço, não nega aos camponeses a sua cidadania como seres do mundo; logo, na contemporaneidade, existe a necessidade de os camponeses estarem ancorados no local, com pés fincados em suas raízes, contudo em plena conexão com o contexto global.

Tendo em vista, principalmente, que o lugar só pode ser entendido em seu diálogo com o universal, “cada lugar é a sua maneira o mundo” (SANTOS, 2008, p. 314). O lugar é também “a reprodução, num determinado tempo e espaço, do global, do mundo” (SETTI, p. 117), de forma que, este não pode ser colocado isolado do global. Um claro exemplo desse diálogo entre o local e o global são as comunidades que habitam em lugares longínquos, mas que não escapam das marcas do cenário global e evidenciam isso em práticas e costumes presentes em nossa sociedade, as quais se tornaram comuns em várias partes do mundo. Tais práticas representam a dialética e a transitoriedade de ações globais que já se tornaram homogenizadas,

tais como assistir televisão, possuir celulares, consumir produtos industrializados, como também na reprodução dos vestuários, da moda, dos hábitos alimentares, entre outros.

Para Santos (2008), a constituição social que domina a atualidade nos trouxe a certeza de que somos cidadão do mundo. A vivência espacial contemporânea nos fez rever os processos de individualidade e globalidade, estabelecendo a dialética irreconciliável entre o local e o global, ao mesmo instante em que a própria conjuntura global carrega em si o reconhecimento da individualidade, da particularidade, pois só nos reconhecemos como singulares na relação com o Outro. Conforme Santos (2008), “Cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A uma maior globalidade, corresponde uma maior individualidade” (SANTOS, 2008, p.314).

Milton Santos (2006) e Castells (1999), ao discorrerem sobre o tempo e o espaço, confluem com a compreensão segundo a qual vivemos o mundo da aceleração, da fluidez constante, no qual as barreiras espaço-temporais são suplantadas ou até mesmo aniquiladas, “pois as novas tecnologias de comunicação oferecem um sentido de instantaneidade que conquista as barreiras temporais”. (CASTELLS, 1999, p. 486)

Por outro lado, o tempo, em nossa sociedade contemporânea, ganha, na concepção de Castells (1999), duas marcas, as quais são: a simultaneidade e a intemporalidade. A simultaneidade significa que acontecimentos ocorridos em lugares distantes são testemunhados por milhões de pessoas de forma instantânea, como também um acontecimento local passa a ser um fato global, visto em tempo real, narrado não só pelas mídias de massa, mas discutido globalmente na internet através de grupos, comunidades virtuais, redes sociais, entre outros.

Já a intemporalidade a que Castells (1999, p. 486) se refere sinaliza a desordem dos fatos, a não linearidade dos acontecimentos, que no espaço de fluxos tendem a ser não sequenciais. Se o tempo na modernidade era a cronologia, a contagem sucessiva e ordenada dos fatos, no recorte contemporâneo os eventos são desordenados, irregulares, não sequenciais e imprevisíveis.

[...] O tempo intemporal, como chamo a temporalidade dominante de nossa sociedade, ocorre quando as características de um dado

contexto, ou seja, o paradigma informacional e a sociedade em rede, causam confusão sistêmica na ordem sequencial dos fenômenos. (CASTELL, 1999, p. 489).

Ainda nesta perspectiva, outro fator fundamental a ser evidenciado ao se tratar do tempo – espaço, em uma perspectiva social e histórica, é a globalização, pois esta possibilitou a instauração de um processo que tende, cada vez mais, à aniquilação das barreiras espaços temporais, trazendo a percepção do mundo como um lugar único e supostamente uniforme, no qual as culturas locais são permeadas pelas internacionais; às vezes não só permeadas, também subjugadas face à invenção de um estilo ideal de viver. “A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”. (SANTOS, 2000, p.22).

A globalização vem modificando as relações de produção, as trocas comerciais, o sistema econômico e financeiro, as formas de trabalho, as relações socioculturais, assim como as relações espaço-temporais. Conforme Santos (2006, p. 27), o contexto globalizado apresenta como uma de suas características fundamentais a convergência dos momentos, ou unicidade do tempo. Isso representa a possibilidade de ter acesso ao acontecer do outro, como também o entendimento de que neste cenário ocorre uma confluência dos acontecimentos vividos, mesmo se tratando de diferentes países.

[...] A unicidade do tempo não é apenas o resultado de que, nos mais diversos lugares, a hora do relógio é a mesma. Não é somente isso. Se a hora é a mesma, convergem, também, os momentos vividos. Há uma confluência dos momentos como resposta à aquilo que, do ponto de vista da física, chama-se de tempo real e, do ponto de vista histórico, será chamado de interdependência e solidariedade do acontecer. (SANTOS, 2006, p. 27)

Para o autor, “A percepção do tempo real não só quer dizer que a hora do relógio é a mesma, mas que podemos usar esses relógios de maneira uniforme” (2006, p. 28). No entanto, embora a globalização atinja uma escala internacional e suas ações sejam globais e locais, não podemos deixar de ressaltar seu caráter perverso e excludente que não permite que uma parcela significativa da população mundial tenha acesso aos seus direitos. Por conseguinte, assistimos a uma globalização generalizada da fome, da pobreza e da ausência de condições básicas

de saúde, educação, lazer (SANTOS, 2006). Neste sentido, esta globalização centrada somente nos aspectos econômicos, em detrimento do desenvolvimento humano, implica na negação dos direitos básicos, na desigualdade social e na segregação, aos quais foram relegados diversos grupos sociais, entre estes, os povos do campo.

Neste âmbito, não podemos esquecer das relações, percepções e lógicas desenvolvidas nos tempos e espaços, pois estes podem servir de base para o exercício da perpetuação do poder, ou até mesmo a quebra deste, por meio da organização social. Por tais motivos, Milton Santos defende uma outra globalização, cujo fundamento central esteja calcado no valor humano e não no lucro, em que os aspectos políticos e sociais sejam priorizados. (SANTOS, 2006).

Deste modo, na perspectiva de construção de uma outra sociedade, tal como afirma Milton Santos (2006), alicerçada nos valores humanos e não somente no lucro e em aspectos econômicos, encontramos a Educação do Campo, cuja gestação se veicula não só a um novo projeto de campo e educação, mas a um novo projeto social e político. A educação está intimamente vinculada à constituição dessa sociedade, por seu compromisso com a formação cidadã de jovens, crianças e adultos, possíveis agentes e autores das transformações sociais, pois “não há educação sem projeto de sociedade, sem uma leitura e uma visão de mundo. (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009,p.141).

2. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: TEMPOS E ESPAÇOS DE APRENDER.

O acesso à educação se configurou historicamente enquanto um privilégio assegurado a uma elite minoritária, em detrimento da formação de uma grande massa populacional que vivia à margem do sistema educacional. Esta realidade é familiar aos povos do campo, cuja história é sublinhada por um processo de marginalidade e exclusão. A gradativa incorporação desses sujeitos a um modelo de escola destinada a formar elites trouxe para a educação, especialmente no contexto rural, problemas estruturais como evasão dos alunos, metodologias inadequadas, analfabetismo funcional e professores sem formação adequada.

A Educação do Campo nasce nesse cenário controverso. No início, marginalizada e excluída das pautas políticas, entretanto, a autonomia e o protagonismo dos movimentos sociais que a defendem, demonstra a recusa em aceitar o modelo escolar tal como este se encontra, e mais do que isso, a luta pela criação de uma escola para si e seus filhos, construída pelo campo e para o campo, uma escola com suas peculiaridades, seus modos próprios de educar e de organizar seu tempo e espaço. Dentro desse movimento de luta nasce a Pedagogia da Alternância, no seio da legitimação e conformação dos movimentos do campo por uma educação intimamente atrelada ao seu modo de vida.

Assim, neste capítulo, buscamos compreender a Pedagogia da Alternância, situando-a no conjunto das lutas da Educação do Campo, através de um breve resgate histórico sobre seu surgimento, seu avanço e chegada ao cenário educacional brasileiro. Trataremos ainda dos principais pressupostos filosóficos e teóricos que a fundamentam, e, por fim, abordaremos a questão do tempo e espaço, fundamentais para a alternância.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA E CONFLITOS EM BUSCA DO DIREITO DE ESTUDAR.

Discorrer sobre o que é a Educação do Campo, é, sobretudo, narrar uma história de lutas e resistências de um movimento popular que gradativamente vem assumindo um protagonismo no âmbito da constituição das políticas públicas educacionais brasileiras e vem tensionando o cenário educacional com todos seus valores excludentes e classificatórios. Os povos do campo podem ser caracterizados, por sua diversidade cultural, por seu vínculo com o trabalho, com a terra, entre outras. De acordo com Bogo (2008), se define os povos do campo:

[...] Pelas características das atividades produtivas com a força de trabalho familiar (quebradeiras de coco de babaçu, castanheiras, seringueiros, lavradores, colonos, pequenos agricultores, sertanejos, nordestinos, meeiros, assentados); b) condição social histórica sem definição de propriedade (quilombola, posseiros, agregados, rendeiros, meeiros, sem-terra acampados); c) localização geográfica e residencial, (ribeirinhos, extrativistas, cisaleiros, fundo de pasto) (BOGO, 2008 *apud* SILVA, 2012, p. 93).

Estes povos tão diversos em seus fazeres, possuem em comum o trabalho com a natureza, a história de marginalidade e segregação social mediante a primazia do trabalho intelectual sobre o trabalho manual e rudimentar, e para além disso, assemelham-se na busca de uma Educação específica para o meio rural.

No entanto, é preciso esclarecer que a problemática relacionada ao campo brasileiro tem raízes profundas, que nascem a partir do período colonial, com o processo de exploração da mão de obra dos índios e dos negros, e reflete no contexto atual, constatada, principalmente, ao confrontar a realidade vivenciada entre os moradores do campo e das cidades no tocante ao processo de acesso aos direitos como a terra, a moradia, a saúde, a educação, as tecnologias, entre outros.

Houve ainda, na história da Educação para os povos do campo, algumas tentativas de consolidar uma educação que de fato atendesse essa população em suas especificidades. Uma destas tentativas ocorreu, conforme nos é relatado por Cláudio Felix dos Santos (2013, p. 48), a partir do movimento conhecido como ruralismo pedagógico, ocorrido durante o início da primeira república. Este era um

movimento que trazia em seu âmago a preocupação dos grandes latifundiários com os seus trabalhadores rurais, que estavam migrando para as cidades. Este movimento trazia como proposta uma educação voltada especificamente para os camponeses, a fim de que se fixassem no campo. (SANTOS, 2013, p. 48).

Antes do surgimento da Educação do Campo, tal como a conhecemos hoje, todas as iniciativas faziam parte da chamada Educação Rural, a qual sempre esteve “relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores.”(RIBEIRO, 2012, p. 298). Esta Educação Rural configurou-se como uma formação inadequada para o cenário camponês por não considerar os modos de vida e existência dos camponeses, com conteúdos e currículos desvinculados das realidades rurais, que exaltavam as formas de vida do mundo urbano. Não obstante, “o fracasso da educação rural era comprovado pela existência de um grande contingente de analfabetos” (RIBEIRO, 2012, p. 298), como também pelo constante número de evadidos que deixavam as escolas rurais, e na própria ineficiência desta escola em oferecer as aprendizagens mínimas de leitura e escrita para as populações residentes no campo.

Frente a este histórico de fracasso relacionado à Educação Rural, a mudança de nomenclatura para a Educação do Campo passa a representar não só uma simples alteração de nome, mas a negação em aceitar o modelo rural de educação ao qual os jovens, as crianças e os adultos do campo foram submetidos. A Educação do Campo nasce com a finalidade de afirmar a singularidade do campo, bem como para sinalizar a necessidade de criação de uma estrutura educativa específica para os estudantes do campo, na qual os valores destes sejam privilegiados, em que o urbano seja posto em uma relação de complementaridade e de diálogo com o rural, fugindo da dualidade campo- cidade,

[...] em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesa. (RIBEIRO, 2012, p. 300)

Desta maneira, tratar da Educação do Campo é revelar a implicância política que se faz presente neste, que é muito mais que um movimento por educação, mas um movimento em favor da construção de um projeto de vida mais digna para os moradores da zona rural.

Logo, diferente da educação rural e do ruralismo pedagógico, que tinha em seus pilares os interesses dos grandes latifundiários, a Educação do Campo emerge tendo como pano de fundo as reivindicações dos movimentos sociais do campo, no bojo das suas lutas pela consolidação de outros direitos tais como saúde, moradia, terra, entendendo que a educação não é um direito inferior em relação aos demais.

Um grande marco desse movimento de lutas pelo direito à educação se deu a partir das I e II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizadas em 1998 e 2004 respectivamente. A primeira Conferência possibilitou um intenso processo de debates relacionados não só à educação, mas ao processo de desenvolvimento do país, culminando assim na criação de um texto no qual são expressas as reivindicações dos militantes do movimento Por uma Educação do Campo. Além disso, esta conferência foi fundamental pois pressionou o governo para a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica do Campo.

A segunda Conferência trouxe como marco a explicitação da proposta de criação das Licenciaturas em Educação do Campo - PROCAMPO, um curso de formação de professores que, em sua proposta inicial, visava à formação de professores dentro das especificidades reivindicadas para o meio rural. Além disso, estas Conferências objetivaram “ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 22)

As conferências oportunizaram aos movimentos sociais a possibilidade de autoafirmação enquanto sujeitos de direitos, no tocante à necessidade de políticas públicas pensadas e criadas para os povos do campo. Nesse processo de afirmação, reagem a modelos pedagógicos geridos com base em uma visão

urbanocêntrica de sociedade e de mundo, que negligencia outras maneiras de compreender o processo educativo.

Esses sujeitos campesinos, ao tencionarem por outras educações ou Outras Pedagogias (ARROYO, 2012b), criam formas diferentes, das hegemônicas, para suas crianças, seus jovens e adultos educarem-se, formas que se adéquam a sua realidade temporal da produção agrícola, para que se constituam enquanto seres humanos, com base em outras temporalidades, distintas do perímetro urbano.

2.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ORIGEM, EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO.

Em meio a esse contexto de especificidades traduzidas em outros espaços temporais e formativos, se encontra a Pedagogia da Alternância, como uma alternativa pedagógica proveniente do contexto rural e que se caracteriza pela alternância, durante o período de formação escolar do estudante, de dois tempos distintos de formação, os quais são chamados de tempo escola e tempo comunidade. O tempo escola é aquele em que aluno está no ambiente formal de educação e o tempo comunidade é aquele no qual os saberes adquiridos no tempo escola se intercalam aos saberes adquiridos na sua comunidade e em seu meio sócio-cultural.

O modelo de formação em alternância nasce na França, por volta de 1930, a partir da recusa de um jovem camponês a submeter-se ao sistema educacional no qual estava inserido. Este posicionamento de não aceitação à escola vigente, demonstrado pelo jovem, tornou-se objeto de observação por parte de alguns agricultores e um padre, que decidiram então criar uma escola “fora de estruturas escolares estabelecidas e sem referência a qualquer teoria pedagógica” (GIMONET, 1999, p. 40).

De acordo com Lourdes Helena Silva (2003), um olhar ainda mais cuidadoso nos fará entender a profunda implicação política sob a qual estrutura-se o surgimento da alternância. A agricultura francesa naquela época era formada basicamente por pequenos produtores e suas famílias, o campo estava abandonado

pelo estado, inclusive no que se refere à educação, ficava em evidência a problemática educacional latente no território rural, uma realidade similar ao contexto brasileiro. A fim de continuarem seus estudos na escola, os jovens deveriam sair do campo, afastando-se de suas famílias; ou permanecer nele e ter negado o direito de dar continuidade aos seus estudos.

Em meio a isso, foi criado a “Maison Familiale Rurale” (MFR), como resultado de um intenso processo gestado no interior de um movimento sindicalista chamado Sillon. A partir desse movimento foram formados outros, como a Juventude Agrícola Cristã. Alguns desses jovens e sindicalistas engajados nestes movimentos foram quem, de acordo com Silva (2003), criaram as principais ideias das MFR (SILVA, 2003, p. 46). Tem-se ainda como fundamental, para este processo, a participação e envolvimento ativo das famílias na criação, na manutenção, assim como na definição das questões pedagógicas (SILVA, 2003, p. 48).

Com isso, a partir de um movimento de agricultores em um contexto rural francês, esta abordagem pedagógica assistiu a um processo de expansão que se deu inicialmente em outras cidades francesas, alcançando outros continentes, tais como a Ásia, a África e a América, consolidando-se em países com grande potencial agrícola, tais como o Brasil.

No Brasil, a formação em alternância encontra-se alicerçada sob algumas vertentes: as Casas Familiares Rurais, as Escolas Comunitárias Rurais, entre outras, sendo as duas principais: as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e os Centro Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Para além de suas peculiaridades, todos estes movimentos mantêm em comum a proposta de formação em alternância, sendo as duas últimas as precursoras da alternância no Brasil.

As EFA iniciaram-se por volta de 1960, por intermédio de um padre jesuíta italiano que encontrou na experiência de alternância italiana a mudança para a educação sob a qual estava submetida a população rural do Espírito Santo. O estado possuía, na época, um contexto rural marcado pela crise do café e pela presença de imigrantes italianos. (SILVA, 2003, p. 67). Nosella (2013) nos relata que a primeira EFA implantada no Brasil adaptou metodologias e materiais didáticos da

alternância italiana, fazendo apenas pequenas adaptações para a realidade brasileira.

Embora tenha advindo de uma realidade rural francesa, e no caso específico das EFA, recebido influência direta da alternância italiana, este modelo não nasceu pronto, a alternância é vivida de forma diferente nos diversos contextos educativos. Não há um modelo pedagógico único a ser aplicado em todas as regiões, em todos os locais, até por que as realidades e as ruralidades também são distintamente vivenciadas pelos povos do campo.

As EFA e as CEFA atendem a um público variado, sendo estudantes do nível fundamental dois, ensino médio, cursos profissionalizantes, a Educação de Jovens e adultos, entre outros. O ritmo de alternância varia, sendo que, em alguns casos são: uma semana na escola e duas na comunidade, ou quinze dias na escola e quinze dias na comunidade.

Em relação à organização e administração das EFA e CEFA, estas são geridas por pais, professores, alunos, ex-alunos e agricultores residentes em localidades próximas, que juntos definem as metas e objetivos a serem traçados no decorrer dos tempos e espaços formativos sob os quais se desenvolve a alternância. Além desse trabalho associativo que congrega diversos responsáveis pela gerência e concretização da alternância, foi criada em 1982 a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Esta instituição representou a necessidade de uma administração em nível nacional devido a expansão das EFA pelo Brasil. De acordo com a UNEFAB, seu propósito é

[...] representar e defender os princípios e objetivos da Pedagogia da Alternância, prestar assessoria pedagógica e administrativa, promover o intercâmbio e divulgação dos trabalhos, acompanhar o processo de formação dos monitores (professores das EFAs) e de seus dirigentes, estabelecer parcerias e outras formas de cooperação técnico-financeira. (UNEFAB, 2015, s/p)

Além da UNEFAB, que congrega as EFAs e as Escolas Comunitárias Rurais ECORs, tem-se ainda como instituições reguladoras a Associação Regional das Casas Familiares do Nordeste e Norte do Brasil (ARCARFAR Ne/ No) e a

Associação Regional das Casas Familiares do Sul do Brasil (ARCARFAR Sul), as quais comportam as CEFAS.

Uma das bases mantidas pela alternância, desde seu surgimento na França e defendidas pelas organizações nacionais brasileiras como a UNEFAB e ARCARFAR, é a convivência em regime de internato, o que propicia ao aluno desenvolvimento de aspectos da socialização, a vivência no coletivo, ao mesmo instante em que o torna responsável, porque todos devem cumprir suas atividades escolares, tanto no tempo escola, quanto no seio familiar. A responsabilidade do aluno no cumprimento das tarefas é um fator importante para que o processo de alternância de fato se consolide. Na fase inicial da alternância francesa, os primeiros alunos passavam o tempo escola nas residências paroquiais dos padres e, logo após ao período em internato, retornavam para ajudar suas famílias. Hoje, as escolas que adotam a alternância possuem a estrutura de internato para que os alunos possam residir nela durante o período escolar.

Em relação ao processo de consolidação deste modelo no Brasil, percebemos ainda que as EFA, CEFFA, as Escolas Comunitárias Rurais, entre outras, encontram viabilidade através da Pedagogia da Alternância, pois no cenário rural ocorre uma grande dificuldade do aluno morador do campo em manter-se na escola, visto que esta, por vezes, situa-se em localidades distantes das moradias dos estudantes, o que ocasiona longas horas de viagem entre o trajeto de ida e vinda das crianças e jovens da escola para as suas casas, e por vezes em condições precárias de estrada, colocando-os em risco. Por outro lado, a produção agrícola exige a participação de toda a família, principalmente nos tempos de colheita e plantio, e o calendário escolar, por vezes, não contempla esta especificidade, o que traz como consequência a evasão escolar.

Além disso, o cultivo da terra, no caso dos pequenos agricultores, é por vezes o único meio de sobrevivência das famílias, que em sua maioria plantam para seu próprio sustento, sem a possibilidade de contratação de outros funcionários, sendo, portanto, a mão de obra familiar que promove a sobrevivência de todos.

Imaginemos, por exemplo, uma situação bem característica do meio rural: uma família composta por seis pessoas, que plantam em sua pequena propriedade para consumo próprio; dentre esses seis membros têm-se quatro adolescentes que ajudam seus pais no trabalho com a terra; se a escola em que esses jovens estudarem seguir o calendário habitual do ensino regular, como ficará essa família? Ver-se-á em uma situação conflituosa: garantir o seu direito à sobrevivência ou o direito à educação de seus jovens? A alternância possibilita então que os jovens conciliem a educação escolar e o sustento de suas famílias.

2.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

[...] A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Ao definir que a educação não se restringe ao âmbito escolar, de maneira que esta deve abarcar os processos que se desenvolvem na vida, na família, nos movimentos sociais, a LDBEN nº 6.194/96 fundamenta os princípios sob os quais estão ancorados a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, que são: a formação integral do aluno e o desenvolvimento do meio em que este vive. A Pedagogia da Alternância, mais do que ensinar saberes prontos e acabados, busca a formação integral do jovem.

[...] Compreendemos com isso que a formação integral é uma formação vista em todos os seus aspectos: pessoais, profissionais, culturais, políticos, éticos, etc, que perpassa todas as nossas ações, nos proporcionando inúmeros aprendizados e experiências. Essa formação ocorre à medida que lhe é agregada de forma dialética e articulada suas várias dimensões: cognitiva, afetiva, relacional, emocional, corporal, estética, ética e espiritual. (ROCHA, 2007, p.15)

Assim, a Alternância propõe um olhar diferenciado sobre o estudante, pois “o alternante, não é um aluno da escola, mas um ator sócio-profissional” (ROCHA, 2007, p.10), concebendo-o enquanto um ser completo em todas as suas dimensões, fugindo do recorte disciplinar que fragmenta o homem, pensamento recorrente que vigora em nossa sociedade. A Pedagogia da Alternância rompe com a concepção

homogenizadora da modernidade, na qual, a exemplo da produção em série, os alunos também eram educados sob as mesmas condições, como se não tivessem cultura, ou não fossem seres de individualidades. Em contraste a esse posicionamento,

a alternância em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende, suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. (GIMONET,1999a, p. 45)

Como um ator sócio-profissional, o alternante mantém-se em relação de diálogo com sua família e sua comunidade, trazendo para a escola as principais questões e dilemas que norteiam seu cotidiano, estabelecendo uma relação de parceria e troca, promovendo assim o desenvolvimento e a valorização do meio.

[...] a alternância possibilita a manutenção do vínculo do jovem com sua família, com seus amigos, parentes e com a comunidade. O jovem não perde suas raízes. Ele passa a valorizar aspecto da cultura rural, cultivando a auto-estima e rompendo com os preconceitos existentes em relação ao campo e ao cidadão do campo. (SOUZA, 2011, p.128)

Esta pedagogia compreende também os alternantes como possuidores de cultura e principais protagonistas de sua formação, sujeitos plenamente capazes de interferir e transformar seu meio, mudando as relações hierárquicas e autoritárias cristalizadas no meio escolar, pois, de acordo com Gimonet (1999), a alternância possibilita a partilha do poder no processo educativo. Neste aspecto, todos são autores no processo educativo – a comunidade, os alunos, os professores-monitores¹.

Um dos aspectos cruciais para a alternância é a questão da articulação entre os tempos e os espaços, pois todo seu processo educativo se desenvolve nos entremeios do tempo-espaço escolar e do tempo-espaço da comunidade. Alguns instrumentos pedagógicos são utilizados com a finalidade de estabelecer conexões e diálogo entre ambos os tempos e espaços, tais como o Plano de Estudo. Este instrumento consiste em uma espécie de roteiro previamente elaborado em conjunto com os monitores, contendo aspectos da realidade do meio em que o alternante está, possibilitando ao estudante a oportunidade de refletir, questionar e observar

¹Termo utilizado na Pedagogia da Alternância para se referir aos professores.

aspectos da sua propriedade e levá-los novamente para a escola, na perspectiva de construir o conhecimento, relacionar a teoria e a prática, intercalando os conhecimentos empíricos, os saberes locais e o conhecimento científico.

Desta forma, a alternância, mais do que uma sucessão de tempos, busca a relação do estudante com a sua comunidade local, mas também com o mundo que o rodeia (SILVA, 1964, p. 11), concebe ainda que dimensões consideradas até então dicotômicas estejam imbricadas tais como a teoria e a prática, o conhecimento acadêmico e os saberes locais, o abstrato e o concreto, de forma que estas dimensões não são antagônicas e/ou divergentes para a formação do alternante.

Mesmo representando um movimento educacional revolucionário na perspectiva de tensionar a escola contemporânea a rever seus valores, princípios e concepções em relação aos sujeitos do processo educativo, o modelo de alternância apresenta uma lacuna em relação ao intercalar dos tempos e espaços, de maneira que o aluno se vê dividido, pois este, ou encontra-se na escola ou encontra-se na comunidade, de modo que estes tempos e espaços não são plenamente imbricados.

Através de atividades escolares tais como os planos de estudo e os diários de percurso há uma possibilidade de relação entre os tempos e os espaços, mas, ainda assim, ocorre uma cisão entre estes tempos e espaços que são relacionados, mas não unificados. Os sujeitos da alternância estão sempre neste ou naquele lugar, neste ou naquele tempo, fato característico do contexto analógico que não nos fornece a possibilidade de transitar entre tempos e espaços outros, para além do que o corpo físico pode possibilitar. Esta relação espaço-temporal linear não comporta as complexas relações entre o tempo e espaço engendradas na contemporaneidade e que apresentam inúmeras possibilidades no tocante aos processos de ensino e aprendizagem.

3.TECNOLOGIAS DIGITAIS E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: POSSIBILIDADES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Abordar as relações Educação do Campo e tecnologias digitais se apresenta como um grande desafio, dado a realidade em que ainda estão inseridos os povos camponeses, marcado por escolas com infraestruturas precárias, sem energia elétrica, com aulas que ocorrem em espaços improvisados, como também por professores sem formação adequada. A negação dos direitos aos povos camponeses se manifesta na ausência de condições adequadas à saúde, renda, moradia e se estendem a outros direitos, tais como educação e acesso às tecnologias digitais.

[...] Historicamente, o que é dado como direito da população em geral tem sido negado à população do campo, que vem amargando os piores índices socioeconômicos, como renda, analfabetismo e acesso às tecnologias, além de essa população ser relegada a uma educação precária, com currículos que não condizem com suas necessidades, com uma infraestrutura deficitária e com professores sem formação adequada (BONILLA; HALMANN, 2011, p.1).

Em relação às tecnologias, nota-se que o acesso à internet ainda alcança uma parcela minoritária da população rural, e em seus lares 43% dos domicílios brasileiros possuíam acesso à internet (CGI.br, 2014a, p. 89), sendo apenas 15% na área rural. Em relação a presença do computador, os dados apontam que, em 2013, este estava presente em 53% dos domicílios da área urbana, enquanto, na área rural, essa proporção foi de somente 21% (CGI.br, 2014b, p.166).

Se constatada a realidade rural, todo o discurso de inserção das tecnologias no contexto camponês parece distante, irreal e um tanto quanto utópico. Por outro lado, não podemos nos esquecer das iniciativas que têm emergido, a partir das reivindicações dos movimentos sociais do campo, por parte do estado, através de políticas públicas, no sentido de oferecer melhorias na qualidade da Educação do Campo, que vão desde ações específicas de infraestrutura das escolas, formação de professores, de oferta de internet, e de inserção das tecnologias digitais nas escolas camponesas.

Recentemente, emergiu, através do PRONACAMPO, uma ação relacionada ao IV eixo - Infraestrutura Física e Tecnológica; trata-se da disponibilização de

tecnologias digitais para as escolas do campo. O objetivo inicial do programa era disponibilizar laboratórios de informática, projetor Proinfo e *laptops* para os estudantes, com conteúdos educacionais, e ampliar o acesso à internet. Para isso, o PRONACAMPO previa como instrumentos o PROINFO e o GESAC (BRASIL, 2012b). No entanto, a única ação que emergiu, relacionada às tecnologias foi o lançamento da Portaria de nº 68, de 9 de Novembro de 2012, que dispõe sobre a ampliação da participação das escolas do campo no Proinfo, por meio do PRONACAMPO. A Portaria trata da entrega de equipamento às escolas do campo, sem, no entanto, especificar que equipamento é este. No entanto, no Documento Orientador do PRONACAMPO (BRASIL, 2013a) está especificado que se trata dos *laptops* do programa Um Computador por Aluno, que disponibiliza estas tecnologias para o uso dos alunos e de suas famílias.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) foi criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997. O programa é responsável pela entrega de computadores, conteúdos educacionais e outros recursos tecnológicos às escolas, sendo que cabe aos Estados e Municípios a oferta de estrutura física para o recebimento destes equipamentos. No ano de 2007 o Proinfo foi ampliado e passou a atender também a população do campo, com o Proinfo Rural, que é direcionado especificadamente para as escolas do campo, a fim de que estas tenham acesso às tecnologias digitais. Conforme os dados do relatório de Gestão da Secretaria de Educação a Distância, em 2009, foram adquiridos 100.000 computadores, destes 43.750 foram distribuídos através do Proinfo Rural, em todas as regiões do país.

No tocante às ações de oferta de internet, o governo criou, em 2002, o programa Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC), o qual tem por objetivo o oferecimento gratuito de conexão a povos que se encontram em situação de marginalidade no que se refere ao acesso às redes, visando ofertar “conexão à internet em banda larga - por via terrestre e satélite - a telecentros, escolas, unidades de saúde, aldeias indígenas, postos de fronteira e quilombos” (BRASIL, 2014). De acordo com o site do MEC, “O Gesac é direcionado, prioritariamente, para comunidades em estado de vulnerabilidade social, em todo o Brasil, que não têm outro meio de serem inseridas no mundo das tecnologias da informação e comunicação” (BRASIL, 2014).

No PRONACAMPO o GESAC é colocado como um dos instrumentos do programa para a oferta de internet nas escolas. De acordo com os dados do Censo Escolar 2011 (BRASIL, 2012b), o campo tem um total de 76.229 escolas, destas, 68.651 não possuíam acesso à internet. A meta prevista pelo PRONACAMPO era oportunizar internet através do GESAC a apenas 10.000 escolas, um número ainda insuficiente frente a quantidade total de escolas do campo que não possuem acesso à internet.

Em 2013 foi publicado o Edital nº 24/2013, em forma de Pregão Eletrônico. Neste, o Ministério das Comunicações amplia os pontos de conexão do GESAC de 13.379 para cerca de 29 mil (BRASIL, 2014). De acordo ainda com o Pregão “7.603 pontos se destinaram ao atendimento às escolas rurais” (BRASIL, 2013b, p. 35). No entanto, não emergiram até o momento dados que comprovassem se de fatos tais ações estão chegando às escolas do campo.

Salientamos que estas iniciativas não alcançam a todas as escolas situadas na zona rural, mas se mostram como um movimento embrionário de inserção das tecnologias digitais nas instituições educativas do campo. Além disso, entendemos também que o não acesso às tecnologias digitais, de forma alguma implica na impossibilidade de discutir e problematizar as potencialidades que estas, se vistas sob uma perspectiva estruturante, podem proporcionar aos processos de ensino e aprendizagem dos contextos educativos rurais, tendo em vista que as tecnologias são elementos fundamentais da cultura e que estas condicionam formas outras de construção de conhecimento, de novos saberes e de acesso e produção de conhecimento. Para isso, a tecnologia

[...] precisa ser vista a partir de suas potencialidades agregadoras, como forma de articulação social e de produção de conhecimentos, como ambientes de aprendizagem e de produção de cidadania, processos fundamentais para a valorização dos sujeitos do campo (BONILLA; HALMANN, 2011, p. 291).

Neste sentido, é imprescindível o pensamento segundo o qual o acesso e uso das tecnologias em suas plenas potencialidades não podem se restringir apenas ao perímetro urbano, mesmo porque o direito à comunicação é de todos, e independe do local em que o sujeito reside, seja nas favelas, nas zonas periféricas, nos

assentamentos, nos quilombos. Estes povos, advindos de diversos contextos, necessitam ter a liberdade de acessar, produzir, compartilhar, criar saberes e conhecimentos, como também explorar, questionar e dialogar com o saber mundial que se desvela nos espaços públicos das redes.

Imersos nesta teia de relações é que buscamos construir caminhos, perspectivas e possibilidade de transformação, como também de diálogo entre a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e as Tecnologias Digitais. Buscamos, neste capítulo, compreender como as tecnologias podem proporcionar o diálogo intenso e pleno de instâncias que a modernidade nos ensinou a separar tais como: casa, escola; os saberes cotidianos e o conhecimento escolar, e escola e trabalho. Abordamos ainda as possibilidades comunicacionais que as TIC apresentam para o enfrentamento da problemática comunicacional, no viés da comunicação interativa, superando no ambiente escolar o modelo de comunicação de massas, em que o aluno apenas funcionava como um receptor de informações. Neste cenário destacamos a figura primordial do professor que, no contexto da alternância chama-se monitor, caracterizando suas principais funções, e destacando o quanto estas se tornam ampliadas e ressignificadas em uma conjuntura marcada pelas tecnologias digitais.

3.1 A COMPLEXIDADE E AS RELAÇÕES DE IMBRICAMENTO

O pensamento antropológico contemporâneo há muito descortinou a ideia do etnocentrismo cultural, nos demonstrando que não há culturas superiores ou inferiores. Também pôs por terra o pensamento moderno de acordo com o qual as sociedades passariam por estágios civilizatórios até atingir o padrão europeu, considerado o ideal. No entanto, estes pensamentos ainda encontram-se disseminados na sociedade, de forma a continuar legitimando preconceitos e visões de mundo, e os grandes espaços de socialização tais como a escola, a família, as mídias de massa, por vezes, atuam como perpetuadores de tais concepções.

A cultura exaltada na idade moderna, e ainda vigente no pensar contemporâneo, influenciada pelo pensamento redutor, consolidou-se sob os fragmentos em que se busca simplificar para entender, separando o sujeito e o

objeto. Estas disjunções se deram especificadamente no âmbito do desenvolvimento das ciências exatas e naturais, em que o pesquisador deveria ter influência nula sob o objeto de estudo, considerando que ao influenciá-lo de alguma forma, o contaminaria, por isso sua postura diante do objeto era de neutralidade.

A ciência aprofundou em seus estudos a especialização, na qual cada área do conhecimento abordava uma parte do humano, por exemplo, o médico que cuida da mão trata apenas dela, esquecendo-se que esta situa-se em um corpo que é um todo, negligenciando a totalidade que envolve os sujeitos, principalmente se considerarmos a premissa

[...] de que como seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante (MORIN, 1921, p. 176).

Na ciência moderna, de bases cartesianas, o sujeito torna-se, neste caso, um mero expectador, cuja influência sobre o objeto deve ser anulada. Perpetuou-se um ideal de homem fragmentado, fenômeno que alcança diversas instâncias da vida humana (MORIN, 2008), inclusive a escola; sua formação moderna preocupou-se apenas com o intelecto, esquecendo-se da complexidade que envolve o humano e suas relações socioculturais, visto que o aluno é um ser total, possuidor de diversas dimensões, sociais, afetivas, culturais, entre outras. A escola privilegiou a razão (PRETTO, 2013), o enxertar do conhecimento e, no ambiente escolar, as disjunções, as fragmentações se cristalizaram; assim prevalece na escola a concepção

[...] de um pensamento disjuntivo e redutor, ou seja, na escola aprendemos muito bem a separar - separamos um objeto de seu ambiente, isolamos um objeto em relação ao observador que o observa e buscamos a explicação do todo através da constituição de suas partes, na tentativa de eliminar a complexidade (BONILLA, 2003, p. 73).

Estas construções ideológicas atuam no cenário educacional ao produzir concepções e práticas pedagógicas engessadas, ao negar as distintas culturas das quais os alunos advêm, ao exaltar determinada forma de viver, de falar, de educar, ao aprofundar os fossos entre as disciplinas que são colocadas isoladas, cada uma

em seus tempos e espaços, em seus horários delimitados, muitas das vezes sem a possibilidade de diálogo e de articulação entre elas.

Para Saviani (2012), a educação escolar trouxe como uma de suas marcas a negação de outras educações; até então, quando se pensava em educação, discorria-se sobre os processos de socialização, de trabalho engrenados pela experiência. Os ofícios tradicionais, por exemplo, eram transmitidos de geração a geração, através das experiências dos mais velhos, a quem cabia transferir de forma prática e manual os saberes do trabalho aos mais jovens. Prevalencia, desta forma, o aprender a fazer fazendo, em contato direto com o trabalho, e a aprendizagem ocorria pelo trabalho.

A escola moderna, repleta de disjunções, anulou estas relações ao distanciar o tempo do trabalho do tempo de estudo. Estuda-se para um trabalho a ser exercido em um tempo futuro, aprende-se o conhecimento teórico para, a partir daí, ingressar em uma atividade prática de trabalho. No entanto, para os povos do campo, essa dinâmica constitui-se em uma grande lacuna no processo de formação, pois os sujeitos do campo que frequentam a escola já estão, em sua maioria, engajados em alguma atividade que envolva o trabalho; logo, essa dissociação entre o tempo de trabalho e o tempo de estudo é inadequada para o contexto rural. Por tal motivo, é que propostas como a Pedagogia da Alternância são adequadas ao contexto camponês, por proporcionarem ao jovem camponês a formação pelo/no trabalho, reafirmando a função do trabalho como um princípio educativo.

Sabemos que o trabalho, para a alternância, é uma dimensão imprescindível do processo de ensino e aprendizagem, inicialmente porque os povos do campo entendem o trabalho em uma perspectiva diferente da apreensão capitalista que o concebe como um processo exploratório, enxergando-o “como um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano” (FRIGOTTO; CIOVATTO, 2012, p. 751). Para os povos do campo, o trabalho é considerado ainda uma atividade cuja função destina-se a ligar o homem à natureza. (FRIGOTTO; CIOVATTO, 2012)

Na educação escolar, o trabalho atua no sentido da promoção de diversos processos de ensino e de aprendizagem, situados dentro da realidade sob as quais os alunos se inserem em sua família, possuindo também um caráter humanizador, ele “gera conhecimentos, padrões culturais, faz com que os seres humanos se

relacionam com os demais e constitui a vida social, se torna humano” (SILVA, 2007, p. 56). Visto desta forma, o trabalho pode dialogar com o cenário educativo na busca de aprofundar os processos de humanização, de aprendizagem, de respeito à cultura rural, que se alicerça a partir do trabalho com a terra; assim sendo, no modelo da pedagogia da alternância,

[..] concebemos o trabalho também como método pedagógico capaz de provocar aprendizagens, que consigam articular o conhecimento tácito dos estudantes com os conhecimentos advindos das diferentes ciências. (SILVA, 2007, p. 57)

Ao mesmo instante, nota-se, igualmente como na relação educação - mundo do trabalho, as contradições campo - cidade. Evidentemente, a educação atende também aos conclames da sociedade, pois, quando foi necessário formar trabalhadores para as fábricas, a educação escolar foi quem forneceu esta formação. Entendemos, ainda, que a sociedade, em sua fase industrial, não interessou-se pelos moradores da zona rural, diante do fato de que no auge do processo de industrialização, a massa urbana era quem seria a mão de obra adequada para os fins aos quais a sociedade almejava. Para entendermos os processos de segregação, exploração e de negação ao direito à educação, vividos pelo sujeito camponês, é preciso evocarmos, ainda que brevemente, as bases em que se ancorou o cenário econômico brasileiro e que levou à negação e desvalorização do rural, em detrimento do urbano.

Francisco de Oliveira (2003), em seu ensaio “Crítica a razão dualista”, nos esclarece que nos anos 1930, com a passagem do modelo agroexportador para o urbano industrial, a questão do trabalho na zona rural sofre maior desprestígio, tendo em vista que, no processo de industrialização, a zona urbana passa a ser vista como a nova base econômica promissora e crescente em produtividade. Para o autor, as próprias leis trabalhistas, entre elas a do salário-mínimo, fizeram o camponês enxergar a cidade como uma perspectiva mais digna de vida, pois o salário-mínimo ganho nas cidades apresentava-se como superior a qualquer renda obtida trabalhando na roça.

O Brasil, país que inicialmente se caracterizava por sua economia agrícola, passa a desenvolver suas bases industriais; os bens de consumo, a oferta crescente de emprego e renda eram localizados no espaço urbano. O discurso político

enfaticava que o desenvolvimento urbano levaria o país cada vez mais ao que se chamava de “progresso”, sendo este um dado inegável, e cuja estrutura alcançaria a todo o globo; esta era a promessa do capitalismo mundial.

Assim, foi criado o que Oliveira (2003) chama de “exército de reserva”, formado pelo excedente populacional das zonas agrícolas, que viam no urbano uma possibilidade de conquistar uma vida melhor. No entanto, do ponto de vista capitalista, este exército servia apenas para nutrir o mercado industrial de trabalhadores dispostos a vender a força de trabalho por baixos custos, barateando a produção, facilitando a acumulação do capital industrial, e, principalmente, dando poder aos grandes empresários que dispunham de uma variedade de mão de obra a ser explorada, legitimando a mais valia. Os camponeses formavam, desta forma, uma massa populacional empobrecida, habitantes das favelas, com condições de vida precarizadas.

Subjacente a isso estão as dualidades e dilemas postos nos conceitos de tempos e espaços, pois a temporalidade do campo não é a mesma que se desenvolve nas cidades; logo, estando a serviço da indústria, a escola, com o seu tempo cronometrado, pensado com base na produção industrial, não preocupou-se com os tempos e espaços cíclicos vividos pelo campo. Notamos ainda que o campo, por vezes, foi sinônimo de atraso, por não incorporar a temporalidade crescente que se desenvolvia nos centros urbanos.

A alternância atua no sentido da tentativa de fuga dessas dualidades espaço-temporal, da escola e mundo que se descortina para além de seus muros, e busca propor o diálogo entre as diversas culturas e a cultura escolar. Não obstante, a própria Pedagogia da Alternância, com toda a sua tentativa de rompimento com essa fragmentação característica da era moderna, incorpora o tempo escolar ainda com rupturas, pois ou se está na escola ou na comunidade. O aluno não pode, desta maneira, desfrutar da possibilidade da onipresença que caracteriza os tempos atuais, de forma que se perpetua a existência de um contexto de vida e de educação marcado pelo isolamento, em que os tempos - espaços além de longínquos, são distantes e rigidamente demarcados.

Acreditamos, no caso deste modelo pedagógico, que não é suficiente apenas intercalar os tempos, pois isto a Pedagogia da Alternância tem se proposto a fazer,

mas sim imbricá-los, de forma que a vida cotidiana, o trabalho, a escola e a cultura, com as tecnologias, sejam partes de um único processo educativo, sem quebras, sem fragmentações, sem recortes, sem distanciamentos. Possibilita-se, assim, romper as barreiras que fazem estes tempos e espaços distintos em sua forma, colocando-os em plena articulação, em uma condição de troca e diálogo intenso entre a instância escolar e a comunitária.

Antes do surgimento da internet, no final do século XX, só era possível estar aqui ou lá, transitar neste ou naquele espaço. A vida era representada e estudada a partir de um sentido linear. A relação espaço-temporal organizada, sequencial, fazia parte da nossa vida cotidiana e trazia como consequência o sentido de estabilidade. No fim do século passado, com a criação da internet, passamos a viver uma desregulação desses movimentos espaços temporais estáveis, as relações lineares são estruturalmente abaladas, passamos a nos acostumar com a perspectiva da onipresença, queremos estar em qualquer lugar a qualquer momento, almejamos a aniquilação das barreiras, o pleno cruzamento de ideias, de perspectivas, de visões de mundo que as tecnologias podem nos proporcionar a partir do acesso ao espaço das redes. Neste cenário tecnológico, tudo pode estar interligado: a escola e a comunidade, o trabalho e a educação, o sujeito e seu objeto de conhecimento; não nos cabe mais uma visão de vida, nem de ciência recortadas, vividas a partir de ângulos simplificadores.

Dado a necessidade de uma outra visão de mundo, é fundamental o pensar complexo, pois “quanto menos um pensamento for mutilador, menos ele mutilará os humanos” (MORIN, 2007, p. 83). O pensar complexo foge da dicotomia tempo e espaço, escola e trabalho, por vê-los hoje imersos em fluxos, mediante o fato de que as tecnologias do contemporâneo atuam no sentido da profusão dos tempos-espaços e das relações socioculturais. Por consequência, para entendermos as relações sociais e espaço-temporais da conjectura atual, necessitamos de um outro modo de enxergar o mundo, vendo-o como totalidade e não sob recortes. “nesse sentido, com a unificação do planeta, a terra torna-se um só e único mundo e assiste-se a uma refundição da totalidade – terra” (SANTOS, 2011, p. 23). Em se tratando das complexidades que têm se construído na contemporaneidade,

marcadas pelas tecnologias, e dos seus processos de devir, de complexificação das relações humanas, nota-se então que o desenvolvimento tecnológico atual,

[...] restaurou cientificamente a ideia de finalidade, tornando-a complexa; restaurou a ideia de totalidade não no sentido global, difuso, vago ou imperialista, mas no sentido de organização de um todo que não se reduz à soma de suas partes (MORIN, 2007, p. 110).

O pensar complexo que considera o homem enquanto um ser envolto em teias de relações físicas, biológicas, sociais, antropológicas, encontra sua validade no caso da pedagogia da alternância, pois ambas concepções recusam a fragmentação do ser, o reduzir o aluno somente ao seu intelecto, separando-o do corpo, da sua cultura e das relações sociais que se dão para além dos muros escolares. Ressaltamos, neste íterim, a impossibilidade de entender o aluno, um ser socialmente construído, envolto em relações sociais e o próprio real em si, através de recortes, pois o real ganha contornos multiformes através da inserção das tecnologias digitais. Nesse sentido, é fundamental que a educação compreenda em si a

[...] arte de trabalhar com incerteza, com o pensamento complexo, um pensamento que sabe que sempre é local, situado em um tempo e em um momento; não um pensamento completo, onisciente, pelo contrário, um pensamento que sabe de antemão que sempre há incerteza.(BONILLA, 2003, p.75)

Para o campo e a Pedagogia da Alternância, a perspectiva da complexidade não concebe mais as dicotomias entre campo e cidade, entre o tempo espaço-escolar e o tempo espaço da comunidade, e as tecnologias e seus fluxos de conexão e interação atuam no sentido do religamento destes, da não dicotomia, mas para isso é necessário ter acesso às redes, à internet. As redes se apresentam como uma oportunidade de os autores sociais do campo experienciarem outros tempos, não hegemônicos (SANTOS, 2011). Santos (2011) define os tempos não hegemônicos em oposição ao hegemônico, no qual só alguns atores sociais, imbuídos de maior poder político e estatal, podem participar. A internet se constitui dentro de um tempo - espaço não homogeneizador, no qual a todos os sujeitos é imputada a capacidade de participação, de direito à palavra e ao livre exercício da

cidadania, da democracia e participação social. Desta forma, “com a internet entramos em uma civilização da cooperação em rede do espaço desterritorializado e do tempo real” (LEMOS; LEVY, 2013, p. 46). A internet atua na perspectiva da não-linearidade, da hipertextualidade e fluidez dos fluxos comunicacionais e informacionais, com fluxos que ligam e integram a escola com a comunidade, pois

[...]podemos estar fisicamente isolados, desconectados do exterior e, simultaneamente, estabelecendo relações significativas com outras pessoas que se encontram no mesmo espaço virtual, mas que se localizam geograficamente em espaços distantes e diferenciados. (KENSKI, 2013, p. 51)

Quando colocamos em pauta a necessidade de aproximação entre tecnologias e educação, e, especificadamente, na educação do campo, cujo desenvolvimento se dá também sob a alternância, notamos que a inserção das tecnologias digitais e o acesso às redes neste cotidiano escolar - comunitário apresenta a possibilidade de ampliação, de forma ainda mais intensa e imbricada, dessas relações sujeito-objeto de conhecimento. Se no cenário da alternância já existe uma dimensão de diálogo entre estas instâncias, com as tecnologias, a interação entre sujeito e objeto pode se tornar marcada por processos de idas e vindas constantes, sem as rupturas espaços temporais e também comunicacionais que o contexto de isolamento e de ausência das redes podem causar.

3.2 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.

Os processos comunicacionais acompanham a história da humanidade. Se a comunicação sempre existiu, em paralelo à existência humana, o destaque sob o qual esta se inscreve na atualidade encontra-se nas distintas, sofisticadas e cada vez mais complexas formas de comunicar-se.

Experimentamos um desenvolvimento comunicacional em meios considerados primitivos como, por exemplo, as primeiras imagens encontradas na gruta de Lascaux na França, datadas do período paleolítico, até passarmos pela pintura, fotografia, cinema, impressos, rádio, televisão, entre outros (PRETTO, 2013, p. 78) e, no cenário contemporâneo, vivenciamos um contexto de convergência das

mídias no qual todas as linguagens podem estar acopladas em um único dispositivo, anulando a antiga necessidade de uso de diversos suportes, cada qual para uma mídia: “Antes da revolução digital, cada mídia dispunha de um suporte que lhe era específico: o papel para o texto, a película para a fotografia ou filme, a fita magnética para som ou para o vídeo e etc” (SANTAELLA, 2013, p. 236). Contudo, o contexto da convergência não implica na extinção completa dos suportes tradicionais de comunicação; “Isso não significa que o jornal impresso, o rádio no carro, a televisão e o cinema tenham deixado de existir” (SANTAELLA, 2013, p. 236).

Na condição de área de estudos científico, a comunicação começou a ganhar visibilidade e a se constituir como uma área do conhecimento a partir do desenvolvimento das mídias de massa (SANTAELLA, 2001, p. 24). Com as mídias de massa assistia-se a uma forma de comunicação unidirecional na qual o espectador se rendia aos conteúdos exibidos na televisão, ouvidos no rádio, a figura do consumidor passivo de informações era quem modelava a comunicação. (SILVA, 2000).

Ao tratar da relação educação comunicação, Marco Silva (2002) distingue, dentro dos estudos da comunicação, duas modalidades comunicacionais: a modalidade tradicional-unidirecional e a interativa. Na primeira modalidade encontramos uma tendência comunicacional em que a mensagem é

[...] fechada, imutável, linear, sequencial, a figura do emissor aparece simplesmente como um “contador de história” cujo objetivo é atrair a atenção do receptor, o qual assume-se enquanto um ser passivo que apenas assimila o que lhe é apresentado. (SILVA, 2000, p. 73).

A outra modalidade destacada pelo autor é a interativa. Em relação a mensagem, nota-se que esta é “modificável, [está] em mutação, na medida que responde as solicitações daquele que a manipula”(SILVA, 2000, p. 73). O emissor passa a ser um construtor de redes, não cabendo-lhe traçar rotas e pistas a serem seguidas fielmente, mas sim favorecer a exploração de “territórios abertos a navegações e disposto a interferência, as modificações”. O receptor não é apenas um usuário, mas autor, coautor e cocriador (SILVA, 2000, p. 73).

As modalidades comunicacionais destacada por Marco Silva estão ancoradas no referencial teórico de Edgar Morin, quando este se refere ao pensamento complexo. Silva critica, baseado em Morin, o pensamento moderno de bases cartesianas, responsável por consolidar na ciência uma compreensão de mundo redutora a quem tudo separa, fragmenta e categoriza (MORIN, 2007). Este processo de fragmentação e ruptura fez com que campos interligados se distanciassem, de maneira que a educação e a comunicação foram tratadas como áreas separadas. Por outro lado, é notório que as formas de comunicação incidem no cenário educacional, e demonstram concepções tanto de educação como de comunicação.

Neste panorama, é claro o posicionamento da escola no tocante à sua relação com a comunicação. A educação escolar ainda baseia sua prática na separação entre o emissor e o receptor (SILVA, 2000), sustentando-se, desta maneira, no modelo de comunicação das mídias de massa, distanciando o professor, que emite o conhecimento, e o aluno, que recebe o que lhe é ensinado passivamente. Esse modelo relacional entre educação e comunicação adotado pela escola é chamado, por Paulo Freire, de educação bancária, em que o professor deposita o conhecimento nos alunos e os retoma nos momentos avaliativos. A resposta das avaliações geralmente devem estar iguais ao depósito feito pelo professor, do contrário estará errada, sem ofertar ao aluno a possibilidade de discordar ou de reconstruir o conteúdo ofertado.

Em sintonia com as ideias de Marco Silva (2000), e buscando a superação das rupturas entre as áreas do conhecimento, Nelson Pretto (2013) sinaliza a necessidade de uma aproximação mais intensa e efetiva entre a educação e a comunicação. Para o autor, esta perspectiva favoreceria a emergência de uma nova escola, seu papel enquanto instituição formadora e indispensável para o pleno exercício da democracia seria fortalecido,

[...] essa nova escola... deverá estar centrada em outras bases, não mais reducionista e manipuladora. O novo sistema educativo trabalhará, portanto, na perspectiva de formar o ser humano programador da produção, e não de treinar um ser humano mercadoria, tendo esse sistema como base a realidade maquínica dos meios de comunicação - dos mais simples aos mais sofisticados -, tornando viável o desenvolvimento de suas ações com todos esses elementos (PRETTO, 2013, p.126).

Neste sentido, é preciso romper com o modelo educacional em que ainda se assenta a escola, que é a visão da “comunicação utilizada apenas para potencializar a transmissão de informações para a massa de alunos” (SILVA, 2000, p. 82). Esta forma de lidar com o conhecimento e com a comunicação defronta-se com a chamada comunicação interativa, a qual prevê outra perspectiva de comunicação e de educação, em que todos podem ser autores, coautores e produtores. O interagente não se conforma mais no uso passivo da tecnologia, sua intenção é, então, de compartilhar, discutir, confrontar diversos pontos de vistas e de construir sua própria argumentação (SILVA, 2000), construindo novas formas de vivenciar o contexto revelado na contemporaneidade, marcado pela instantaneidade das informações, pela capacidade de estar em inúmeros espaços, configurando uma conjuntura comunicacional ubíqua. A ubiquidade é definida por Santaella (2013) como “um atributo ou estado de algo ou alguém que se define pela capacidade de estar em mais de um lugar ao mesmo tempo” (p.128).

Esta comunicação interativa e ubíqua pode favorecer diversos processos de ensino e de aprendizagem para a educação, independente do local sob o qual esta ocorre. Para a Pedagogia da Alternância, que ocorre no âmbito da educação do campo, a comunicação interativa apresenta a possibilidade de ampliação da comunicação para além dos tempos e espaços escolares e familiares, estimula a autoria e a coparticipação de todos os envolvidos na aprendizagem, anulando a lógica de rupturas que as distâncias espaços-temporais causam no processo de alternância.

No tocante aos aspectos comunicacionais latentes no cenário atual e seu diálogo com a alternância, entendemos ser necessário situarmos as tecnologias e a Pedagogia da Alternância na perspectiva de ir além do diálogo entre a comunidade e a escola; é preciso conectar esses tempos e espaços rompendo ainda mais com as lógicas espaço-temporais dicotômicas. A vida contemporânea não se dá em recortes, em fragmentos, mas no devir, no fluir dos simultâneos acontecimentos. A onipresença é a marca dos diversos contextos sociais e culturais da atualidade, logo, a educação escolar não pode deslocar-se das relações contemporâneas, ao trazer uma prática linear e fragmentada.

Como exemplo desta ruptura espaço temporal na pedagogia da alternância, identificamos o uso do diário de campo entre outros instrumentos pedagógicos em que o aluno escreve suas percepções, suas dúvidas e questões em relação à agricultura, às suas vivências na comunidade, bem como sobre o próprio conteúdo escolar; contudo, somente no tempo escola é que estas dúvidas são sanadas e os problemas são postos em discussão para serem apontadas possíveis soluções. A depender do ritmo de alternância na propriedade familiar (10, 15, 07 dias), a inquietação do aluno, que surge em um determinado momento em que este se encontra desenvolvendo seu trabalho, em parceria com seus familiares, pode demorar a ser resolvida.

Com as tecnologias e sua capacidade de comunicação instantânea e simultânea, os problemas podem ser sanados ou simplesmente colocados em discussão no exato instante em que estes ocorrem, e tudo isso pode ser discutido de forma coletiva, não somente deixando que os monitores dialoguem sobre tais questões, mas também, um grupo de colegas, os demais estudantes da escola ou qualquer pessoa situado geograficamente em outro tempo-espaço pode propor alternativas. A partir disso, torna-se possível outras formas de aprendizagens, estas se tornam, neste sentido, individuais, mas principalmente coletivas, os problemas e questões relacionados ao tempo comunidade não precisam mais esperar até que se chegue o tempo escola para daí então serem discutidos e postas em diálogo com os professores e demais colegas. Nesta perspectiva, “o aluno deixa de ver o aprendizado como algo que tem hora e lugar para acontecer”. (SANTAELLA, 2013, p. 299)

No entanto, faz-se necessário destacar o que concerne aos instrumentos pedagógicos da alternância, que, assim como o desenvolvimento de outras tecnologias, não anulam a existência das anteriores; também no caso da Pedagogia da Alternância, o uso das tecnologias digitais não extingue a presença de outros instrumentos pedagógicos, tais como o diário de campo, o plano de estudos, pelo contrário, todos esses instrumentos podem ser usados dentro de suas potencialidades, buscando atingir o foco principal que é favorecer o processo de aprendizagem dos alunos. Não obstante, as tecnologias digitais apresentam possibilidades singulares de comunicação, de interação que integram e

potencializam tais instrumentos pedagógicos. Além disso, instrumentos pedagógicos analógicos não conseguem suprir a necessidade contemporânea de conectar-se, de desterritorializar-se, de conhecer e conviver em outros tempos e espaços possíveis e não imaginados, de transitar entre os tempos espaços da comunidade, ao mesmo instante em que se circula em rede nos tempos espaços escolares.

Emergem com isso diversas possibilidades comunicacionais apresentadas pelas TIC, de poder colocar os estudantes em constante conexão com seus monitores, familiares, colegas de sala, bem como com o mundo todo, a qualquer tempo e em qualquer lugar, de forma a ampliar favoravelmente, no cenário educativo, o diálogo entre o local e o planetário, reafirmando a condição dos sujeitos do campo como cidadão do lugar, mas também do universal, do planetário, pois entendemos que a constituição dos espaços de fluxos, dos espaços virtuais não nega a existência dos lugares, tampouco, os apaga. Nesta perspectiva, as tecnologias digitais podem atuar no contexto educacional campesino:

[...] Promovendo a ligação entre diferentes espaços de modo síncrono e fazendo do tempo, antes fragmentado e isolado em cada local, um tempo totalizado, articulado e compartilhado entre diferentes locais (BONILLA; ASSIS, 2005. p. 17).

Os alunos não precisam mais estar isolados, cada um em sua comunidade, em seu local, reféns das longas distâncias, muitas das vezes impossibilitados de comunicar-se. Não só os alunos, como também suas famílias podem estar conectadas, trocando experiências umas com as outras em tempo real, tendo acesso ao acontecer do outro, como também ao acontecer mundial. Toda esta dinâmica favorece a emergência de novas educações, e reforça a ideia de que a educação, seja ela escolar ou não, deve ser compreendida em sentido mais amplo, abarcando a vida, a cultura e os processos de socialização que envolvem o indivíduo desde o seu nascimento.

Contudo, na atualidade, quando falamos em educação, não há quem não pense logo em escola. Por vezes, é comum que estes termos sejam usados como se fossem iguais; contudo, quando falamos em escola, falamos de uma dentre as várias formas de educar (SAVIANI, 2012). Não obstante, concordamos com Bonilla (2003)

[...] É fundamental entendermos a educação de forma mais abrangente, para além do espaço escolar, pois todo ser humano, desde o nascimento até a morte, está em permanente processo de aprendizagem e subjetivação, quer seja no mundo cultural em que vive, quer seja nos distintos espaços sociais e linguísticos por onde transita - família, grupos de iguais, escola, trabalho, movimentos sociais, poder público - ou ainda ao longo de seu processo de singularização. (p.74)

Frente a isso, concordamos que a educação é um processo que se desenvolve dentro e fora dos muros escolares, na vida cotidiana, no trabalho, na lavoura, entre outros; por outro lado, é fato que a escola lida com a “educação” que aprendemos a aceitar socialmente como fundamental, tanto para a formação do indivíduo, do cidadão atuante em sociedade, como para o exercício do trabalho.

Para os sujeitos da alternância, essa dimensão da educação, para além da escola, é enfatizada, pois busca-se interligar as vivências, as dinâmicas e tensões do tempo comunidade com o tempo escolar. As tecnologias não eliminam isto, pelo contrário, esse aspecto é ainda mais potencializado e a educação não dependerá somente da instituição educativa, fortalecendo ainda mais a participação das famílias nas atividades educativas proposta pela escola, na perspectiva de valorizar a cultura que se desenvolve na comunidade, propondo o ir e vir dos processos culturais, a valorização dos saberes dos pais, dos mais velhos, de forma a promover múltiplas e variadas redes de aprendizagens intergeracionais.

Essa conjuntura não nega a presença da escola, pelo contrário, tende a exaltá-la cada vez mais como polo articulador de saberes, das culturas e perspectivas de mundo. O desafio da escola se torna formar com base no diálogo com o mundo para além dela, intercalando a individualidade e a globalidade, os saberes do campo e da cidade, o local e o global, o saber construído no cotidiano e o conhecimento acadêmico.

Os saberes dos mais velhos, e da comunidade em geral, não são anulados, mas em se tratando das tecnologias digitais, nota-se que há entre os jovens um movimento de maior facilidade de apropriação e uso das tecnologias, e por vezes, são estes também os que ensinam aos seus pais, avós e aos professores as suas diversas possibilidades de uso. Assim, conforme afirma Santaella (2013, p.298),

“pela primeira vez na história, assiste-se a uma inversão da transmissão intergeracional dos saberes e serviços ligados ao computador. São os jovens que transmitem esse saber aos mais velhos.” As tecnologias invertem a lógica de ensino-aprendizagem linear, horizontalizando as relações, pois todos podem aprender com todos.

A perspectiva de construção de novas formas de aprendizagens, de relações horizontais potencializadas com as tecnologias, confluem com as concepções de sujeito e de escola que caracterizam a alternância, pois sua dimensão formadora conduz à partilha nos processos pedagógicos entre todos os sujeitos da educação: os pais, os monitores e seus alunos e a comunidade de modo geral. As tecnologias comportam estas premissas, ofertando ainda a ampliação destas para uma dimensão mais intensa e plena, pois todos podem estar em pleno diálogo a qualquer tempo e lugar, o acontecer escolar passa a ser um acontecer de todos os envolvidos no ensino-aprendizagem.

A instituição escolar pode, então, passar a ser um grande polo formador que integre e potencialize a leitura de mundo, de um mundo que se desenvolve cada vez mais nas redes, em espaços outros que integram e transcendem os vínculos físicos. Todas essas transformações, as aprendizagens, a disponibilidade de acesso à informação que ocorrem em um cenário marcado pelas redes, não excluem o papel da escola, pelo contrário, a escola torna-se fundamental, mas não aquela excludente e seletiva que conhecemos, mas sim uma escola ressignificada, cujo compromisso principal seja a formação cidadã do aluno, considerando-o em termos de sua totalidade. Neste sentido, concordamos com Bonilla ao afirmar que,

[...]cabe à escola (re)trabalhar as informações, (re)significando-as à luz do contexto em que esta inserido, dando abertura às múltiplas possibilidades de crítica, interpretação e compreensão, de estabelecimento de relações, de uso de diferentes linguagens, tecnologias e racionalidades que estruturam o cotidiano dos sujeitos que ali interagem. (BONILLA, 2002, p. 97)

É imprescindível, ainda, compreendermos a educação de forma ampla, abarcando os processos de ensino e de aprendizagem que se dão nos espaços-tempos da vida, da comunidade, dos saberes locais e regionais. Assim, é essencial a consolidação de uma escola cujo pilar seja a produção colaborativa, a interseção entre a instituição educativa, a vida, os saberes dos alunos, a cultura, as tecnologias

digitais; uma escola contemporânea e não mais assentada nos valores da modernidade.

Em se tratando de instituição escolar, notamos, em relação às escolas do campo, que estas, por se situarem em uma zona que historicamente foi marginalizada, possuem como marca principal o seu compromisso político e o caráter transformador que incide sobre as formas como são conduzidos e vividos os processos de vida e existência em sociedade, de modo que se visa o engajamento de todos os autores do fazer educativo, na luta pela superação do modelo capitalista, o qual exclui e negligencia os direitos aos cidadãos moradores do perímetro rural.

[...] a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 328)

No entanto, pensar em formação política, em transformação social e em lutas pela consolidação de direitos, nos dias correntes, implica, necessariamente, o acesso aos espaços públicos e ao exercício da democracia que vem sendo gestado nas redes. Se no modelo das mídias de massas estávamos todos reféns da opinião das grandes empresas televisivas, radiofônicas, na qual éramos considerados uma “massa sem forma, sem possibilidade de produzir informação e conteúdo, desestimulada a tomar nas mãos a emissão e colocada sempre no lugar de um consumidor” (LEMOS; LEVY, 2013, p. 86), hoje, no espaço público das redes, temos a possibilidade de produzir nossos próprios conteúdos, acessar as diversas fontes de informação, de não nos tornarmos meros espectadores, consumidores ou reprodutores das opiniões das grandes mídias de comunicação de massa, de termos distintos pontos de vista, o que contribui de maneira significativa para formar a opinião crítica dos alunos.

Tais aspectos nos demonstram que na contemporaneidade vivemos uma grande pólis mundial, através das redes, da internet, que nos apresenta novos espaços públicos, novas possibilidades de exercício democrático. Sabemos que a

pólis grega negava o direito ao exercício democrático às crianças, às mulheres, aos escravos. Ainda assim, a possibilidade de participação pública fazia deste lugar o espaço público privilegiado para o exercício da democracia. Na grande pólis atual pode-se observar que ainda se mantêm mecanismos de segregação, visto que uma grande parcela da nossa população, entre elas a campesina, não tem vivenciado este espaço público, que é o ciberespaço, logo está à margem do direito ao exercício pleno da democracia.

Para as escolas do campo, acessar ao espaço público pode representar ainda uma possibilidade outra de expressão e fortalecimento da cultura local, de produção e distribuição livre de conteúdos adequados à realidade própria do meio rural e, principalmente, ampliação para o cenário mundial dos projetos de luta e reivindicação por melhorias de qualidade na Educação do Campo e na busca incessante por outro modelo de sociedade, mais justa e igualitária.

Todas essas possibilidades são possíveis ao alcançarmos os espaços não hegemônicos das redes. Desta maneira, a escola pode favorecer as culturas das mídias, da cooperação e ativismo político em rede, em consonância com a cultura local, promovendo aos seus alunos, monitores e demais envolvidos no cotidiano educativo os processos de desterritorializar-se e reterritorializar-se, de alcançar o saber mundial e intercalá-lo, modificá-lo ou adequá-lo ao saber comunitário, logo “libera-se a emissão, conecta-se a interesses comunitários e reconfigura-se a esfera pública” (LEMOS; LEVY, 2013, p. 88).

Para a consolidação dessa escola é fundamental a figura do professor como grande articulador, mediador e problematizador de todo o processo pedagógico. Sua função, na atualidade, deve ser entendida para além da transmissão do conhecimento, pois temos a clareza de que nenhuma prática que se desenvolve no cenário pedagógico escolar é neutra, carregando em si ideologias e intencionalidades, por isso também é importante pensarmos na função social do professor frente aos desafios postos pelas tecnologias.

3.3 A CONSTRUÇÃO DO EDUCADOR-MONITOR EM TEMPOS DE TECNOLOGIA

As significativas mudanças de ordem tecnológica e da diversidade cultural pelas quais passam a sociedade e o mundo como um todo, veem exigindo do professor um redimensionamento de suas práxis, no sentido de se tornar um sujeito atuante, reflexivo e crítico, com a capacidade de desenvolver estas habilidades em seus alunos. Entre as diversas transformações que marcam a carreira docente, destacamos a própria mudança de nomenclatura: professor, mestre, educador, monitor, títulos inúmeros carregados de modismo que por vezes tendem ao esvaziamento da função e do papel docente.

Entendemos ainda que, na contemporaneidade, o professor necessita ser dotado de saberes, mas precisa, sobretudo, articular, mobilizar seus saberes de maneira a considerar o contexto, bem como os atores envolvidos no processo educativo. Em um mundo cada vez mais permeado por tecnologias e novas e complexas relações sociais, deve-se formar um professor capaz de investigar e problematizar sua própria prática.

Para Nóvoa (1999, p.15), a trajetória histórica da profissão docente é marcada por mudanças significativas no decorrer da construção identitária, na função social e na configuração do perfil profissional do constituir-se professor. Inicialmente, o magistério era uma atividade exercida de maneira secundária, ou seja, o professor possuía outras ocupações, sendo também um trabalho não especializado, exercido principalmente por religiosos, padres, jesuítas ou qualquer outra pessoa sem formação.

No século XVII começaram a emergir uma série de questionamentos sobre o perfil profissional do professor, se este deveria continuar a ser vinculado à igreja ou se deveria manter-se leigo. Neste mesmo período, a profissão docente passa a ser vista como uma forma específica de trabalho e ocupação; e tudo isso se dá através da legitimação do estado - “a intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização e uma hierarquização à escala nacional” (NÓVOA, 1999, p.17) - do tornar-se professor.

Sobre essas questões que conduziram à uniformidade na configuração do perfil do professorado, Miguel Arroyo (2012) destaca que houve, no processo de formação docente, uma perspectiva que o autor intitula generalista, na qual acreditava-se que era preciso estabelecer um modelo unitário de educador, de forma que haveria um corpo de conhecimentos que deveria ser transmitido a todos os professores, independentemente do local e da cultura em que este se insira. Com base nesta formação, o docente conduziria o processo de ensino-aprendizagem em todas as escolas, em todas as realidades.

Esta concepção serviu ao atendimento das propostas pedagógicas da escola que buscava educar uniformemente as massas, anulando as singularidades. No entanto, confrontando esta visão com as atribuições docentes emergentes na atualidade, entendemos que a perspectiva generalista de formação não abarca a pluralidade de saberes e fazeres que o professor necessita para trabalhar diante da complexidade do mundo que o rodeia e das realidades dos camponeses, dos indígenas, quilombolas, entre outros povos, cuja diversidade cultural exige uma educação também diversa, em que os sujeitos se enxerguem como participantes ativos do trabalho educativo. No caso dos povos do campo, a problemática relacionada ao perfil generalista de docente carrega, como consequência, um profissional desvinculado da cultura local, cujo fazer pedagógico legitima concepções de vida e de sociedade distantes das realidades dos camponeses.

[...]Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo (ARROYO, 2012, p. 361).

Sabemos ainda que o professor não é um profissional vazio, o exercício de seu trabalho carrega em si um conteúdo histórico, que envolve uma pluralidade de saberes e fazeres, construídos ao longo de suas experiências de vida, na sua trajetória como estudante, bem como os saberes adquiridos na feitura do ato docente (TARDIF, 2002). Neste sentido, Miguel Arroyo nos destaca a chamada formação acumulada, que é adquirida na prática diária do professor através do imbricamento deste com os movimentos sociais do campo, agregados na vivência

da cultura campestre (ARROYO, 2012c, p. 363), no transitar dos tempos- espaços escolares para o tempo espaço comunitário e vice – versa.

Por sua posição íntima e privilegiada no tocante à formação dos alunos e à apropriação do conteúdo acadêmico e na relação com a cultura e o conhecimento, a figura do professor é essencial na escola, visto que estes “ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”. (TARDIF, 2002, p. 33). No campo, busca-se um professor que conheça as especificidades inerentes ao contexto rural, bem como que tenha um vínculo com a realidade e as histórias de vidas dos sujeitos camponeses. Assim, dentro da Educação do Campo, na Pedagogia Alternância, estabeleceu-se a figura do monitor, ao qual é imbuído uma série de responsabilidades que vão desde a mediação do conhecimento, entre os saberes dos alunos e as construções científicas da escola, como também no estabelecimento de relações de proximidade entre a família e a instituição escolar.

Os primórdios da constituição da função educativa do monitor nasce em paralelo à própria história da alternância. Silva (2003) se remete aos estudos históricos de Chartier (1982), esclarecendo que inicialmente a figura do monitor era associada à imagem clássica do professor detentor do conhecimento. O professor monitor era aquele que deveria passar as informações para os alunos e suas famílias, trazendo técnicas de modernização da agricultura, entre as quais uma variedade delas, os pais dos estudantes não conheciam ou sequer dominavam. Com isso, estabelecia-se um distanciamento entre o monitor e os familiares dos alunos, havendo neste sentido, uma relação verticalizada entre estes.

Já na atualidade, o monitor é o grande promotor do diálogo entre as famílias, os alunos e a escola, seu trabalho atua no sentido da construção de elos entre estas instâncias, como também entre os tempos-espaços escolares e tempo-espaços comunitários. Sua função exige uma formação polivalente, que abarque não só aspectos técnicos, mas também, pedagógicos e relacionais. Os saberes pedagógicos dizem respeito à constituição da própria prática de ensino, da construção de método, de projetos, entre outros, enquanto os saberes relacionais se

referem ao relacionamento direto que deve ser estabelecido pelo monitor com os pais, a comunidade, e os alunos.

Seu fazer diferencia-se do professor convencional porque sua relação de amizade e parceria com os alunos é aprofundada através da convivência no coletivo, durante o tempo escola, no regime de internato, como também por sua integração maior com a família, pois suas atividades pedagógicas se desenvolvem dentro e fora dos espaços escolares, ao realizar visitas periódicas às propriedades dos agricultores durante o tempo comunidade. Além disso, como técnico agrícola, o monitor é aquele que conhece e domina as novas técnicas para a agricultura, sabe a melhor forma de manejar a terra, tira dúvidas, dialoga com as famílias, buscando, junto a elas, técnicas de cultivo e de tratamento que sejam coerentes com a realidade socioeconômica das comunidades rurais. Adiciona-se a isso a necessidade de serem professores não rigidamente fechados em seus respectivos campos disciplinares, devem ainda possuir uma leitura de mundo e de produção do conhecimento, mais ampla e global.

[...] Desta forma, o monitor se encontra na interseção de uma variedade de funções. Ele não pode ser um professor centrado em sua disciplina. Ele passa a ser, pela própria estrutura e projeto educativo, um agente de relação e de comunicação entre as diferentes instâncias do sistema. Ele tem uma função mediadora das relações da pessoa alternante com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo, com os adultos de seu ambiente. (GIMONET,1999b, p.127)

No plano pedagógico, este profissional necessita planejar minuciosamente suas práticas, com base nas vivências individuais que cada aluno faz nas propriedades, estudando os cadernos de atividades dos alunos, selecionado os “instrumentos, o saber-fazer apropriado a fim de articular os tempos e os lugares de formação, associar e colocar em sinergia os conhecimentos profissionais...e otimizar as aprendizagens” (GIMONET, 1999b, p. 28).

O monitor ocupa, neste sentido, uma posição fundamental em todo o processo de alternância e em se tratando da possibilidade de inserção das tecnologias neste contexto educativo, seu papel é ampliado, são agrupadas novas funções, requerendo deste profissional fazeres, habilidades, competências, saberes,

nos quais as tecnologias sejam inseridas nas práticas pedagógicas de forma estruturante, como fundamento de um novo fazer, de novas maneiras de educar.

[...] Como as tecnologias transformam as linguagens, os ritmos e modalidades da comunicação, da percepção e do pensamento, operam com proposições, exteriorizam, objetivam, virtualizam funções cognitivas e atividades mentais, devem ser vista como possibilidade de criação, de pesquisa, de cultura, de re-invenção. (BONILLA, 2005, p. 79)

Com seus alunos, o professor pode atuar no sentido de promover a construção coletiva e cooperativa do conhecimento em espaços presenciais, em atividades tradicionais da alternância, tais como o diário de campo, os questionários, como também nos espaços virtuais, propiciando aos alunos outros tempos espaços do aprender. Com isso, ocorre a ampliação e a diversificação de modos de ensino e de aprendizagem através do uso de blogs, redes sociais, chats, ambientes virtuais, fóruns, entre outros, utilizando estes espaços, não na perspectiva de complementaridade, mas de fundamento de novas aprendizagens. O uso deste espaço virtual passa pela constatação de que “o ambiente virtual é por excelência o ciberespaço”(KENSKI, 2013, p. 122), pois nele agregam-se todos os tipos de mídias, de conteúdos, de interfaces.

[...]O ciberespaço é muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Ele reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias em convergência. Podemos encontrar desde mídias como jornal, revista, rádio, cinema e TV, bem como uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações síncronas e assíncronas a exemplo dos *chats*, listas e fórum de discussão, *blogs* entre outros. (SANTOS, 2005, p.197)

O ciberespaço, de forma alguma, torna fria e distante a relação professor – aluno - família, pelo contrário, se instauram outras dinâmicas que, embora não aja contato físico, são marcadas pela produção de novas e distintas presencialidades, ressignificando os encontros presenciais. Pode haver, no caso da alternância, a combinação de momentos presenciais e mediados pelas TIC, por Ambientes Virtuais de Aprendizagem, revezando entre atividades síncronas e assíncronas. Caberá aos monitores o papel de instigadores, de planejadores e de mediadores destes novos espaços de ensinar e aprender, desvelando o universo das redes em parceria com seus alunos, explorando junto com eles o universo de culturas, de informações, de fazeres e de saberes que estão colocados nelas. Através das redes se instaura um

espaço privilegiado para a produção do conhecimento, processos de colaboração, criatividade, autoria e coautoria. Além de serem os grandes articuladores dos tempos e espaços escolares - comunitários, estes podem ainda mediar as novas temporalidades do ciberespaço.

O professor poderá produzir seus próprios conteúdos em rede e estimular seus alunos a serem também produtores de conhecimento e saberes. Isso amplia sobremaneira o que o monitor já faz em sua prática cotidiana. Até então, a produção e divulgação do conhecimento se restringe aos ambientes escolares e comunitários, no entanto, o ciberespaço oferece a possibilidade de promover o compartilhamento dessas construções com todo o mundo, tecendo uma rede de infindáveis saberes e perspectivas.

A internet pode se tornar, para os povos do campo, a ponte que liga e integra, o tempo escola e a comunidade, os valores locais e não locais. Nela estão presentes diferentes visões de mundo, de culturas, saberes e fazeres, através dela o monitor pode, em parceria com os seus alunos, construir e consolidar, no cenário da Educação do Campo, novas redes de ensino e de aprendizagem.

Vivenciar o espaço público contemporâneo permite ainda que alunos e professores exaltem suas culturas e valores característicos, ressignifica a função do professor, bem como exige outra postura em relação à produção e compartilhamento do conhecimento por parte dos monitores, dos alunos e da comunidade escolar como um todo. Assim, a instituição educativa passa a atuar

[...] na sua dimensão local mais próxima e numa outra dimensão, planetária, fazendo com que a escola deixe de ser apenas uma repassadora de informações. A mudança dessa concepção exige uma escola centrada num amplo programa de conexão – montagem de redes tecnológicas –, onde a formação se dê de forma continuada, num misto de presença e distância. Essa concepção de formação possibilitaria a inúmeras pessoas estarem participando, trocando, discutindo e descobrindo novas formas de fazer e validar competências e experiências singularizadas. (PRETTO, 2000)

Através da interação no ciberespaço podem se estabelecer formas de colaboração de todos com todos de forma a fortalecer o estabelecimento de relações horizontais, construindo uma outra perspectiva de escola, centrada não apenas no enxertar do conhecimento, mas, sobretudo, na criação, cooperação, na descoberta e no compartilhamento do conhecimento. As redes podem ser usadas na realidade

campesina de forma a fortalecer os seus modos de vida, vislumbrando possibilidades outras de acessar diferentes culturas, os diversos saberes locais, regionais, planetários, de maneira a contribuir para a construção de cidadãos fortalecidos e conscientes do seu lugar de origem e pertencimento.

No caso dos professores que atuam no campo, nota-se que existe, por parte dos movimentos sociais, uma busca em formar professores ativistas, engajados politicamente nas lutas contra a exploração e subordinação camponesa. É importante, no entanto, a compreensão que o direito ao uso e acesso às tecnologias digitais faz parte da formação política e cidadã, pois com a internet, hoje, podem ser agrupadas inúmeras formas de ativismo, de lutas sociais. Pensar em ativismo, em emancipação dos sujeitos e formação para a autonomia, no contexto atual, passa fundamentalmente pelo acesso e participação nos espaços públicos emergentes nas redes. Os professores precisam, neste sentido, enxergar as tecnologias como grandes aliadas para a formação de sujeitos do campo engajados nas transformações sociais, como, também, na luta contra o modelo capitalista segregador em voga em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar nas tecnologias como estruturantes de um novo fazer em educação, é também questionar os tempos e espaços sobre os quais se desenvolvem a vida e a própria educação escolar. Desta maneira, analisamos, no corpo deste estudo, a partir de uma perspectiva histórica, social e filosófica como vem sendo compreendido o tempo e o espaço, construindo-se como categoriais sociais que se moldam conforme a história.

Destacamos as compreensões sobre o tempo-espaço desde a pré-história em seus períodos paleolítico e neolítico, passando pela antiguidade em que semelhante a pré-história, o tempo e o espaço eram tomados como algo dado pela natureza e completamente exterior ao humano; até alcançarmos as suas modificações devido à ascensão do mundo teocêntrico. É através dos escritos de filósofos, tais como Agostinho, que o tempo passa a ser visto e percebido como algo que faz parte do subjetivo humano.

Abordamos, ainda dentro deste breve apanhado histórico, as principais transformações espaço-temporais da modernidade e como estas transformações influenciaram o modelo escolar que emergiu na modernidade e que se faz presente ainda hoje no cenário contemporâneo, marcado pela sociedade de fluxos, pela ascensão, cada vez mais sofisticada, das tecnologias digitais, que permitem a interligação entre o espaço de lugar e o espaço de fluxo (CASTELLS, 1999).

Apesar destas categorias se modificarem com o transcorrer dos fatos históricos, percebemos, no caso dos moradores do campo, que mesmo em um mundo que prima cada dia mais pela velocidade, pela instantaneidade e fluidez dos fenômenos, estes povos conservam em suas vidas e em sua cultura uma forma de apropriação espaço-temporal mais próxima dos ciclos da natureza.

Esta apreensão espaço temporal exige uma educação diferenciada em que tempos e espaços característicos do campo sejam considerados. Pensando nisso, no atendimento às especificidades dos povos do campo, é que surge a Pedagogia da Alternância, e é inserida nas lutas por uma Educação do Campo no Brasil, como

alternativa de adequação da educação escolar aos tempos e espaços do cenário campesino.

A alternância representa para os jovens do campo a possibilidade de dar continuidade aos estudos, contribuir para o sustento familiar, e promover a valorização da cultura local, sem que estes tenham que estudar na cidade, lugar em que os saberes e fazeres do campo não serão valorizados em sua formação.

Um dos fundamentos principais da alternância é a articulação espaço-temporal entre o tempo escola e o tempo comunidade, no entanto, identificamos nesta pesquisa que a alternância intercala esses tempos e espaços ainda de forma dicotômica e dual, pois é impossível, em um contexto analógico, estar no espaço escolar e no comunitário ao mesmo instante. Entretanto, com a inserção das tecnologias digitais nesse contexto é possível interligar de maneira intensa esses tempos e espaços.

Frente a isso, identificamos também que através das tecnologias e suas potencialidades comunicacionais, amplia-se o diálogo e a participação entre os sujeitos da alternância. A comunicação deixa de ser do modelo um para um, para se constituir em redes infindáveis de interação de todos para com todos. No campo, em especial no contexto da alternância, a comunicação poderá ser ampliada sobremaneira, entre todos os construtores do processo pedagógico: pais, familiares, comunidade, professores-monitores e alunos. Desta forma, o aluno pode estar em casa e ter acesso aos acontecimentos escolares, como também estar na escola dialogando em tempo real com o seu trabalho, a sua comunidade e todo o mundo, de forma a promover o diálogo entre o local e o planetário. Nesta conjuntura, o local e o global são postos em diálogo, os saberes do campo se intercalam e se mesclam aos saberes regionais e mundiais.

Ocorre, assim, a possibilidade de aniquilamento das barreiras espaços temporais, o fim da perspectiva de isolamento presente ainda na Pedagogia da Alternância, na qual cada ator do processo educativo permanece em sua comunidade, no seu ambiente familiar, refém das longas distâncias e com perspectivas limitadas de comunicação.

Quanto à escola, esta deixa de ser mera propagadora de informações, se assentando em outros pilares, tais como a produção colaborativa e o

compartilhamento de informações no ciberespaço. Não só o ambiente escolar é modificado, também a função do professor-monitor é reconfigurada, passando este a ser um mediador e articulador dos tempos e espaços presenciais e virtuais, promotor de novas e diversificadas dinâmicas nos processos de ensino e aprendizagem.

Caberá ao monitor, também, a tarefa de propiciar a construção coletiva e cooperativa do conhecimento em espaços presenciais, tanto nas tradicionais atividades escolares e extraescolares da alternância, quanto nas redes, oferecendo aos alunos e seus familiares uma diversidade de tempos espaços de ensino e de aprendizagem, com o uso de blogs, redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem, fóruns, entre outros. Assim, é preciso que os monitores possam enxergar as tecnologias como suas principais aliadas no tocante à formação cidadã dos sujeitos do campo, protagonistas nas lutas e transformações sociais, questionando os modelos segregadores latentes em nossa sociedade e que marginalizam os povos do campo.

A inserção das tecnologias digitais na alternância pode proporcionar ainda o aniquilamento das rupturas de instâncias que o pensamento moderno se propôs a dicotomizar. Ao exaltarmos a perspectiva da complexidade teorizada por Edgar Moran (2005;2007) e relacioná-la à alternância, evidenciamos que nesta não são concebidas mais as dualidades campo X cidade, tempo-espaço escolar e tempo-espaço comunitário, uma vez que as tecnologias digitais e seus fluxos de conexão e religamento rompem as dicotomias espaço-temporais. Assim, com as tecnologias e sua capacidade de imbricamento e de interligação a vida cotidiana, o trabalho, a escola e a cultura podem passar a ser nós que se ligam e constroem um único processo educativo, sem fragmentações ou distanciamentos.

Logo, indentificamos, nesta pesquisa, algumas possibilidades que as tecnologias digitais, sob uma perspectiva estruturante, apresentam para as práticas pedagógicas no contexto da Educação do Campo, em especial, para a Pedagogia da Alternância. No caminho das potencialidades encontramos também uma série de limites que impedem que essas possibilidades de fato alcancem o cenário campesino, tais como ausência de conexão nas escolas do campo, de energia elétrica, e também de computadores; o acesso é restrito a uma faixa mínima da população, assim ocorre também quando se trata de outras tecnologias, e este não acesso não se restringe apenas às escolas, mas também aos domicílios rurais.

Identificamos também algumas iniciativas, por parte do Governo Federal, no sentido de oferecer o acesso às tecnologias às escolas do campo, no entanto sabemos que estas, mesmo sendo importantes, abarcam um número ainda limitado de escolas e instituições, o que se configura como um grande entrave para que essas e outras inúmeras potencialidades ofertadas pelas tecnologias estejam ao alcance de todas as escolas do campo e de todos os alunos e professores campesinos.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, S. *Confissões*. Disponível em:
<http://img.cancaonova.com/noticias/pdf/277537_SantoAgostinhoConfissoes.pdf>
Digitação: Lucia Maria Csernik 2007 . Acesso em:10 Out. de 2014.
- ARROYO, M. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ:Vozes.2012b.
- ARROYO, M. Diversidade. In: *Dicionário de Educação do Campo*. CALDART. (Org)Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012a. p.229 a 237.
- ARROYO, M. Formação de Professores do Campo. In: *Dicionário de Educação do Campo*. CALDART. (Org)Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012c.
- BRASIL, Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/96*, Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Orientador do PRONACAMPO*. Programa Nacional de Educação do Campo. Brasília, Janeiro de 2013a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13214&Itemid=>.Acesso em: 12 Jan. 2014
- BRASIL. Ministério das comunicações. Programa Nacional de Banda Larga (PBNL).20 de Março de 2012a. Disponível em:<<http://www.comunicacoes.gov.br/programa-nacional-de-banda-larga-pnbl>>. Acesso em:28 Maio de 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Secretários da Educação. *Programa Nacional de Educação do Campo*. Pronacampo. Ministério da Educação. Brasília, 5 de abril de 2012b. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo%20%20dados%20e%20metas.pdf>>.Acesso em: 17 Nov. de 2012.
- BRASIL.Secretaria de Educação a Distancia. *Ministério da Educação*.Relatório de Gestão 2009. Disponivelem:<file:///C:/Users/Gilmer/Downloads/relatorio_gestao_seed_2009..pdf>. Acesso em 10 de Jun. de 2015.
- BRASIL. Ministério das Comunicações. *GESAC*.21 de Fevereiro de 2014.Disponivel em:<<http://www.mc.gov.br/gesac>>. Acesso em: 11 de Jun. de 2015.
- BRASIL.*Edital de Pregão Eletrônico nº24/2003*.Díspomivel:<www.mc.gov.br/doc.../1559-resposta-impugnacao-oi-pregao-n-24-2013>. Acesso em: 11 de Jun. de 2015.
- BOGO, A. *Identidade e Luta de Classes*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.
- BONILLA, M.H. *Escola aprendente: para além da sociedade da in formação*.-Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BONILLA, M. H. S.; HALMANN, A. L. Formação de professores do campo e tecnologias digitais: articulações que apontam para outras dinâmicas pedagógicas e potencializam transformações da realidade. *Revista da Faculdade de Educação UFG - Inter-Ação*. Goiânia: Editora da UFG, v.36, nº. 1, p. 285-308, 2011.

BONILLA, M.H.; ASSIS, A. Tecnologia e Novas Educações. In: *Tecnologias digitais e novas ambiências educacionais*. Revista FAEEBA- *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.14, n.23. p. 15-25. jan/jun, 2003.

BONILLA, M.H.A práxis pedagógica presente e futura e os conceitos de verdade e realidade frente às crises do conhecimento científico no século XX. In: PRETTO, Nelson. (Org). *Tecnologia e novas Educações*. Salvador: EDUFBA, 2005.

CALDART, R. S. *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 5.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, D. *Motivation et alternance*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1982.

CORDEIRO, S de F. N. *Tecnologias Digitais Móveis e o cotidiano escolar: espaços/tempos de aprender*. 317f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras* : TIC Educação 2013. São Paulo : CGI.BR, 2014a. Disponível em: <<http://www.cgi.br/publicacoes/indice/pesquisas/>>. Acesso em: 27 Maio de 2014.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL . *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil* : TIC domicílios e empresas 2013.1. ed. São Paulo : CGI.Br, 2014b Disponível em: <<http://www.cgi.br/publicacoes/indice/pesquisas/>>. Acesso em: 27 de Maio de 2014. Coord: Alexandre F. Barbosa.

DAVID. Held, ed. *Political Theory Today* (Stanford: Stanford University Press, 1999).

FERNANDES, B. M. CERIOLI, P. C. CALDART, R. S. *Primeira conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo" (texto preparatório)*. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 5.

FERREIRA. Leonardo Almada. *Sobre a indissociabilidade entre tempo e memória em Santo Agostinho*. *Ágora Filosófica*.v. 1, n. 1, p 77- 88. Disponível em:<<http://www.unicap.br/ojs2.3.4/index.php/agora/article/view/86/80>> Acesso: 12 dez. de2007

GIL, Antônio Carlos, 1946. *Como elaborar projetos de pesquisa*. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GIMONET, J.C. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Trad: Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 168p.

GIMONET Jean Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. In: UNEFAB. *Pedagogia da Alternância. Alternância e desenvolvimento*. 2º Edição. Salvador 1999a. p.39-48.

GIMONET Jean Claude. Perfil, estatuto e funções dos monitores. In: UNEFAB. *Pedagogia da Alternância. Alternância e desenvolvimento*. 2º Edição. Salvador 1999b. p.124-131.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas . SP: Papyrus, 2013. (Coleção Papyrus Educação)

LEMOS, A. *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, A. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, P. (Orgs). *Olhares sobre a Cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003, p. 11-23.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 3º Edição, 2007.

MORIN, E. 1921. *Ciência com consciência*. 8º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Lais Mourão. Escolas do Campo. In: CALDART. (Org). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p.326- 333.

NASCIMENTO A. E HETKOWSKI T. Educação e Comunicação: Diálogos Contemporâneos e novos espaços de reflexão. In: NASCIMENTO A. E, HETKOWSKI T. (Org.) *Educação e Contemporaneidade*. Salvador: EDUFBA, 2009.p.133-158.

NIDELCOFF, M. T. *Uma escola para o povo*. Editora brasiliense. São Paulo.1978.

NOSELLA, P. *Educação do campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES. 2012.

OLIVEIRA, F. de. *Crítica à razão dualista/O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

PRETTO, N. L. *Uma escola sem/com futuro: Educação e multimídia*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

PRETTO, N. L. *Uma escola sem/com futuro: Educação e multimídia*. Apresentação, Ismar de Oliveira Soares, - 8º ed.rev. E atual.- Salvador : EDUFBA, 2013.286 p.

PRETTO,N.L. *Desafios da Educação na Sociedade do Conhecimento*. 2000.Disponível em:<https://blog.ufba.br/lnpretto/?page_id=395>. Acesso em: 29 de Jun de 2015.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo, Editora Record, 2001.

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção / Milton Santos*.- 4. ed. 2. reimpr.-São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. *Técnicas espaço tempo: globalização e meio tecnico- científico informacional*. 2011. Disponível em: <<http://reverbe.net/cidades/wp-content/uploads/2011/livros/tecnica-espaco-tempo-milton-santos.pdf> >.

Acesso em:22 de Abril de 2015.

SANTOS, E. O. dos. Educação on-line: a dinâmica sociotécnica para além da educação a distância. *Tecnologia e novas Educações*. PRETTO, Nelson.(Org). Salvador: EDUFBA, 2005.

SANTAELLA, L. *Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção Comunicação).

SANTAELLA, L. *Comunicação e Pesquisa: Projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker Editores, 2001. 216p.

SAVIANI, D. Prefácio. In: NOSELLA, P. *Educação do Campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES. 2012. 288p.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In:FERRETTI, C. J.ZIBAS, D.M.L. MADEIRA, F. R. FRANCO, M. L. P.B. (Orgs).*Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, P.151 -168.

SILVA, C. F. *O “aprender a aprender” na formação de professores do campo*. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013. (coleção educação contemporânea).

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quater, 2000. 232 p.

SILVA, M. H. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa: Editora UFV, 2003.

SILVA, L. S. Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial. In: *Entrelaçando. Revista Eletrônica de Cultura e Educação*. n.6, v.1,p. 75-83. Ano III.Caderno Temático IV.2012

SOUZA, Natalina Pereira de. *A Pedagogia da Alternância na EAD mediada pelas TIC: uma complementariedade libertadora para a Educação do Campo?*. 2011 Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 265f. Brasília, 2011.

SPOSITO, E. S. *Geografia e Filosofia*. UNESP: São Paulo, 2003.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNEFAB. União Nacional da Escolas Famílias Agrícolas. *Histórico*. Disponível em: <<http://www.undefab.org.br/p/historico.html#.VPjEF3zF-Gs>> Acesso em: 28 Fev. de 2015.

PEREZ GÓMEZ, A. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

REIS, José Carlos. Fênix – *Revista de História e Estudos Culturais*. Maio/ Junho/ Julho/ Agosto de 2011 Vol. 8 Ano VIII nº2 <http://www.revistafenix.pro.br/PDF26/Dossie_04_Jose_Carlos_Reis.pdf> Acesso em: 08 Out. de 2014.

REIS, J. C. . *O tempo histórico como "representação cultural"*. Sophie revista de história, v. 1, p. 130-137, 2011.

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. A formação integral nos CEFFAs. In: *Revista da formação por alternância*. Ano 3, nº5, Dezembro, 2007. Brasília: UNEFAB.

RIBEIRO, M. Escola Rural. In: CALDART.(Org.) *Dicionário de Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

TONOZI REIS, M.F.C. *Metodologia da pesquisa*. 2ª ed. Curitiba: IESDE, Brasil S.A. 2009. 136 p.