

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO A PARTIR DO TRABALHO EM ALTERNÂNCIA

Camila Zucon Ramos de Siqueira – UFV

camilazucon@gmail.com

Juliana Franco de Melo – UFS

julianamelof@gmail.com

Eixo 5. Trabalho-educação e a formação dos trabalhadores (educação profissional, tecnologias da educação, trabalho como princípio educativo)

Resumo: A pedagogia da alternância proposta pelas EFAs busca conciliar o saber cotidiano obtido junto à família e o conteúdo trabalhado na escola para construir novos conhecimentos e desenvolver técnicas. Através da alternância de tempos e espaços de formação, o trabalho se constitui como categoria fundante na dinâmica de ensino-aprendizagem. A partir dessa relação trabalho-educação nas EFAs e através de um processo dialético, trazemos como objeto central do debate a problematização acerca de como o trabalho orienta a formação profissional e propicia a produção da própria existência. Ao tomar como base a experiência da Escola Família Agrícola de Ladeirinhas (EFAL), situada no estado de Sergipe, compreendemos que esse espaço educativo busca conciliar através das adversidades presentes no campo, o trabalho intelectual e produtivo, levando em consideração as questões que a permeiam e envolvem muitas EFAs no país: a relação com o Estado e a luta pela autonomia financeira e ideológica.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Trabalho; Escolas Família Agrícola.

Introdução

O presente artigo pretende discutir o trabalho na formação em alternância, a partir de duas dimensões formativas, a formação dos (as) estudantes e a formação dos(as) monitores(as). Para desenvolvê-lo, levantamos três questões norteadoras que se baseiam na relação trabalho-educação das Escolas Família Agrícola (EFAs): Quais princípios formativos orientam o trabalho em alternância? Quais os diferentes ciclos na relação trabalho-educação nas EFAs, a partir do caso da Escola Família Agrícola de Ladeirinhas (EFAL), no estado de Sergipe? E por fim, em que medida houve alterações no princípio formativo da escola?

Esse trabalho é fruto de uma discussão preliminar acerca dos limites e possibilidades presentes na formação, elemento principal no desenvolvimento da pedagogia da alternância. Através do processo dialético, pretendemos debater de que forma o trabalho orienta ou não a formação nas EFAs, a relação entre as instituições (como Estado, Igreja, sindicatos e outros) e as escolas, e por fim, descrever os processos que se desenvolvem na experiência da EFAL e as suas particularidades, buscando compreender seus princípios educativos e suas alterações ao longo do tempo.

Compreendemos as EFAs como um espaço de formação integral do sujeito, para além da própria escolarização como elucida Nosella (1977), em relação à EFA “[...] a Escola Família Agrícola (...) não deixa de ser uma experiência cujo sentido extrapola o âmbito meramente educacional para interessar ao problema do homem contemporâneo como tal” (1977, p. 11). Esse objetivo audacioso exige um processo de formação ainda mais complexo e elaborado.

A opção de debater as relações de formação no eixo trabalho-educação se justifica pelo interesse de caracterizar histórico-socialmente os processos que envolvem a Pedagogia da Alternância “[...] o resultado histórico de forças sociais em movimento” (FRIGOTTO, 2011, p. 31), e fugirmos da armadilha de pensar tais relações como um conjunto de escolhas individuais, esforço, vontade, dedicação e competência dos indivíduos.

Compreendemos, portanto, que “Pensar o sujeito humano fora das relações sociais ou separar o mundo da necessidade do mundo da liberdade, do trabalho e do não-trabalho, é inscrever-se numa compreensão idealista de sujeito humano” (FRIGOTTO, 2011, p. 30). Por isso, a relação trabalho-educação é uma relação inseparável, e a proposta da pedagogia da alternância nas EFAs evidencia ainda mais essa relação, por considerar o “tempo comunidade” ou “meio sócio-profissional” (família, comunidade e trabalho) como parte da formação do estudante.

E ainda, os (as) monitores, além de (as) acompanhar as atividades curriculares regulares do ensino fundamental e/ou médio, vivenciam também os serões, estágios e as atividades de participação na rotina diária dos estudantes, compreendendo a formação como um processo que envolve a própria relação de transformação do meio onde se vive e estuda. Entendemos dessa forma, pois “[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho” (SAVIANI, 2007, p.154).

“O trabalho, portanto, é um instrumento de intervenção e apropriação no mundo. No entanto, ao intervir e se apropriar, o homem não só produz as condições de sua existência, como também produz a si mesmo” (JESUS, 2010, p. 414). Ou seja, apesar da inseparabilidade do processo educativo e do trabalho, o formato de escola tradicional tende a separar tais processos, que a pedagogia da alternância, por princípio, parece buscar uni-los como dimensão fundamental da formação do sujeito.

Alternância e trabalho como princípios formativos

[...] a alternância é considerada como sendo estratégia para abertura do mundo escolar a realidade de vida dos jovens; para flexibilização do calendário escolar e adequação a vida no meio rural; aplicação do conhecimento escolar na propriedade dos jovens; realização de estágio de vivência; entre outros (SILVA, 2010, p. 431).

Podemos caracterizar a pedagogia da alternância das EFAs no Brasil como uma proposta incorporada ao movimento político-pedagógico da educação do campo, que apesar de possuírem nascedouros distintos, pretendem refletir o campo como um território de disputa e símbolo desenvolvido pelas memórias coletivas dos sujeitos que ali criam e reproduzem suas existências. Consideramos a alternância como uma proposta pedagógica que dá ênfase aos tempos de aprendizagem e principalmente à relação teoria-prática, e assim, busca-se a formação integral dos sujeitos embasada nos ensinamentos das experiências acumuladas. Desta forma, a pedagogia da alternância se efetiva, principalmente, na perspectiva de organização dos tempos e espaços educativos, além de,

[...] organizar toda a formação integral dos educandos (as), numa articulação permanente entre o meio sócio profissional (família, comunidade, trabalho) e o meio escolar em internato no qual os educandos (as) convivem entre si, como os (as) educadores (as), com outros formadores (as) que são chamados a contribuir com o processo de formação, e principalmente, estabelecem um diálogo entre os saberes que foram construídos na sua formação no contexto familiar e social e que vivem com os saberes das diferentes áreas do conhecimento (SILVA, 2007, p. 58).

É importante destacar que a alternância é uma proposta construída a partir de diversas experiências e programas educativos, não se configurando como um modelo homogêneo a ser aplicado, principalmente no caso brasileiro. Nas diferentes regiões do país, as EFAs – e os outros CEFFAs¹, se constituíram de forma diferenciada, de acordo com as conformações complexas de seus territórios sociais, políticos e culturais. Portanto, os processos formativos tanto da equipe pedagógica, gestora e dos estudantes, os instrumentos pedagógicos e o trabalho como ato pedagógico se dá de forma divergente, promovendo dinâmicas próprias aos CEFFAs.

A articulação entre educação e experiência é pressuposto fundamental para o trabalho em alternância, pois não se trata apenas de condensar o trabalho escolar, e alterná-lo com tempos na comunidade. Desse modo, o espaço comunitário ou da família deve ser fundamentalmente tempo de estudo, experimentação e aprendizado. Sabemos que esses

¹ CEFFAS - Centros Familiares de Formação por Alternância. Utilizaremos esse termo por considerá-lo mais abrangente acerca das experiências em alternância no Brasil. “Em 2005, por ocasião do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, teve início uma articulação do conjunto dessas experiências de formação por alternância que culminou com a constituição de uma rede nacional. Surgiu daí a denominação CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância)” (Silva & Queiroz, *apud*, SILVA, 2010, p.107-108).

processos não devem ser espontâneos, e sim orientados, sistemáticos e mediados por instrumentos pedagógicos adequados como: o PE (Plano de Estudo), visitas à família, estágios, CR (Cadernos da Realidade) entre outros. “[...] essa estreita ligação entre função educativa, diretiva e organizativa passará a ser um traço do perfil de educador que os movimentos demandam [...]” (ARROYO, 2005 *apud* MOLINA; MOURÃO SÁ, 2010, p. 374), o que demanda um processo de formação para os(as) monitores(as) para que se apropriem de cada instrumento e possam explorar seu potencial pedagógico.

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

É através dessa articulação que a alternância possibilita o diálogo entre os saberes construídos no contexto familiar e social, entre a teoria e a prática, diálogo este necessariamente construído através das responsabilidades partilhadas entre famílias, monitores (as), estudantes e gestores (as) associados (as).

Para que tal processo se efetive,

[...] é necessário que os sujeitos participantes do processo educativo construam uma visão de mundo que ultrapasse a visão utilitarista da escola. Isso significa dizer que a escola tem de ter um vínculo direto com o trabalho, não apenas como necessidade, mas como liberdade de expressão, como espaço de criatividade, de realização de trabalho intelectual e manual, espaço de apoio e reflexão sobre a educação e a participação dos sujeitos na sociedade, dentre outros (JESUS, 2010, p. 417).

Esse é um desafio que envolve o conjunto de sujeitos que constituem as Escolas Família Agrícola, e que exige condições de trabalho, que na realidade estão muito aquém do ideal.

O debate acerca da necessidade de políticas públicas que atendam a essa especificidade da Educação do Campo vem sendo amplamente debatida. Há frutos e avanços nesse campo, mas há imensos desafios a serem enfrentados. Um deles é a relação estabelecida com o as instituições públicas em grande parte dos estados em que as EFAs estão implantadas, com exceção dos estados do Amapá e do Espírito Santo, segundo Hingel (2007). O financiamento público propicia uma grande estabilidade aos CEFFAs, já que as famílias e associações dificilmente possuem meios para manter os centros, porém, em alguns casos, esse vínculo estabelecido ocasionalmente gera desvios nos aspectos pedagógicos, e até associativos.

[...] ao focalizar as experiências de pedagogia da alternância, a *autonomia* é um problema que surge e se mantém não só na relação com as igrejas cristãs, que apoiam os movimentos sociais, mas também na relação com o Estado, que pretende manter o controle sobre aquelas experiências, porém sem grandes custos (RIBEIRO, 2010, p. 302).

Historicamente, para exemplificar, NOSELLA relata que na constituição da experiência italiana em alternância, posterior à experiência francesa, esteve bastante vinculada ao Estado, o que implica ganhos infra-estruturais e perdas político-pedagógicas, nesse caso:

Em termos de metodologia elas adaptaram ao ambiente italiano a metodologia francesa. O relacionamento com os poderes públicos é grande, portanto certas facilidades são maiores. Os docentes, porém, muitos deles sendo funcionários do Estado, eram menos motivados do que os docentes franceses. É uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França (NOSELLA, 1977, p. 30).

Não compreendemos, contudo, que a relação com o Estado, necessariamente, conduza a uma perda de autonomia, mas é necessário atentar-se ao pragmatismo do poder público, que pode gerar perdas pedagógicas significativas. E ainda, a perda do perfil do(a) educador(a)/monitor(a) das EFAs, que passam a não ser selecionados a partir dos princípios da escola, mas sim do Estado. Pode consistir em uma perda político-pedagógica bastante nociva, apesar de algumas experiências apontarem que é possível tal relação com o Estado, desde que haja uma correlação de forças possível de impor os princípios da EFA.

A formação dos monitores em pedagogia da alternância

De antemão, é importante destacarmos a fundamental importância da formação de educadores voltados para o campo no Brasil. Do ponto de vista das políticas públicas, ressaltando que aos poucos, o movimento dos CEFFAs vem se inserindo no movimento de educação do campo, e conquistando espaços dentro dos programas de formação promovidos pelos programas do Governo federal, a exemplo do Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Entretanto, trataremos aqui das questões que envolvem a formação dos(as) monitores(as) especificamente em alternância e a relação direta dos processos formativos com o trabalho.

O trabalho dos(as) monitores(as) das EFAs exige um envolvimento com a escola para além da docência, inclui a gestão dos processos educativos que ocorrem na escola e principalmente à sua volta, nas comunidades. Contudo, a formação oferecida pelo trabalho, ou até mesmo a formação exigida para a contratação comumente desconsidera essa realidade e as necessidades exigidas.

Nesse sentido, a proposta da pedagogia da alternância, para a maioria dos(as) monitores(as) ingressantes nas EFAs, se constitui em uma novidade. Somente a partir do envolvimento nas atividades ocorre uma apropriação acerca dessa dinâmica. Porém, esse aprendizado prático, para se tornar *práxico* necessita se articular com uma discussão teórica da alternância e dos princípios formativos da EFA, senão corre-se o risco de simplesmente reproduzir a lógica da escola regular ou ainda fornecer um ensino menos aprofundado, devido à alteração espaço/tempo, retomando de forma recorrente os conteúdos anteriormente apresentados. Isso porque “[...] o conhecimento produzido terá caráter prático, fornecendo os necessários elementos para a compreensão e intervenção na realidade, se a metodologia utilizada para a sua produção desde o início articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica” (KUENZER, 2011, p. 57).

A prática sem estar associada a uma reflexão teórica torna-se praticismo, sem possibilidades de mudança, e a teoria sem inserção na realidade, torna-se idealismo. No caso das EFAs, a necessidade de inserção de momentos de estudo coletivos para a equipe pedagógica torna-se condição para que sua pedagogia se efetive. Para contextualizar a formação de monitores, é interessante resgatar partes da história desse processo, que na França:

Inicialmente a formação dos monitores era exclusivamente uma formação pedagógica e sua duração era de três sessões, sendo que cada sessão era formada de duas semanas. Em termos de conteúdo, os monitores aprendiam a lidar com grupos de alunos, aprendiam a preparar um curso, a consultar um livro, etc... Praticamente, aprendiam alguma coisa da pedagogia da alternância e da didática geral (NOSELLA, 1977, p. 26).

Contudo, tal processo foi sendo aprimorado na França, por questões ideológicas e por pressão do governo. Foram criados vários centros de formação, nesse sentido “[...] o que interessa notar, porém, é que este esforço para expandir sempre fiel ao princípio fundamental da alternância: estudo-profissão” (NOSELLA, 1977, p. 27).

De acordo com Marirrodriaga e Calvó (2010) a formação dos(as) monitores(as) é uma formação “por” e “para” a alternância, e oficialmente existe uma fase de iniciação profissional, que dura aproximadamente 10 meses, e assim, o(a) monitor(a) em processo de formação, compromete-se em continuar sua formação pedagógica. Os cursos são vinculados às redes e associações que integram os CEFFAs e objetiva inserir os sujeitos nas dinâmicas das EFAs, apresentando-os os Planos de Formação, a relação com o meio e os profissionais, as atividades educativas e aos demais instrumentos pedagógicos. A formação também ocorre concomitante ao exercício da profissão, na situação real dos diferentes contextos, a partir da

experiência das práticas e do trabalho pedagógico, e em seguida, fundamentada com aportes conceituais e teóricos externos. A formação que se inicia com a experiência é bastante rica porque faz emergir os problemas, e desse modo, eles podem ser debatidos e trabalhados com maior profundidade.

A reflexão realizada a partir das experiências propicia inovações metodológicas. Desse modo, “a arte está em partir da experiência, para sair dela, distanciar-se progressivamente do muro das lamentações ou da simpatia recíproca, para construir conceitos e conhecimentos a partir de situações práticas [...]” (MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010, p. 99).

Tanto a formação a partir da experiência, ou seja, pessoal, quanto à institucionalizada, realizada de forma coletiva, são fundamentais para que os(as) monitores(as) possam cumprir seus papéis, desenvolver a metodologia da alternância com todos os instrumentos, posicionando-se sempre de forma crítica e reflexiva sobre os processos e situações ocorridas. A União Nacional das Escolas Famílias Agrícola – UNEFAB é a entidade responsável por assumir a formação, e em meados da década de 1990, elaborou um plano de formação que foi distribuído para todas as regionais para serem seguidos.

Entretanto, observamos que as formações coletivas tornaram-se esporádicas e há uma ausência dos encontros entre os sujeitos que constroem a alternância. Desse modo, há uma grande dificuldade em aprofundar e dar prosseguimento na construção do método, que não deve se tornar fechado em si.

Escola Família Agrícola de Ladeirinhas: experiência em alternância na região do Baixo São Francisco sergipano

A Escola Família Agrícola de Ladeirinhas (EFAL) situa-se no município de Japoatã, região norte do estado de Sergipe e distancia-se 94 km da capital, Aracaju. Configura-se como única EFA do estado, embora existam outros centros que trabalham com a alternância. Ao situarmo-nos sobre a experiência de Ladeirinhas e sua relação com a dinâmica formação-trabalho, intencionamos contextualizar brevemente o processo histórico da escola para então compreendermos melhor a conjuntura atual e as problemáticas acerca dessa relação, que é o objeto central deste trabalho.

A referida escola foi fundada no ano de 1994, por um grupo de missionários do campo, além de representantes da Diocese de Propriá (SE), cidade próxima de Japoatã e de ONGs internacionais que apoiados na experiência da Escola Família Agrícola de Alagoinhas (BA), objetivavam o desenvolvimento das comunidades rurais da região. Segundo o Projeto

Político Pedagógico (PPP) da EFAL, a escola nasceu com o propósito de possibilitar aos filhos (as) de agricultores (as) uma aprendizagem voltada para sua realidade, através do manejo adequado dos recursos naturais; estabelecer um sistema de ensino onde os pais e as mães façam parte deste sistema e sejam agentes de transformação na comunidade; procurar tecnologias apropriadas ao campo possibilitando a convivência sustentável (EFAL, 2009).

Funcionando em regime de internato, atualmente abriga os educandos uma quinzena por mês, passando os demais dias no espaço socioprofissional, onde os possibilita aplicar as técnicas e teorias construídas no âmbito escolar. Oferece o curso de Educação Profissional Técnico de Nível Médio em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, com apoio direto da Secretaria da Educação. De forma revezada, as três turmas – primeiro, segundo e terceiro ano, permanecem em sessão escolar, ou seja, durante todo o período existem turmas atuando. Ora o primeiro e segundo ano estuda, ora o terceiro. Isso implica em uma dedicação constante dos(as) monitores(as) na sessão escolar, e que por carência de tempo, acabam por comprometer as tão necessárias visitas e diálogos com as famílias, assim como as demais atividades comunitárias.

A equipe pedagógica não tem acesso ao período de alternância, permanecem todo o tempo na escola, o que limita a participação em processos formativos coletivos e/ou individuais. Quase a totalidade, com algumas, das escolas-família lidam com essa realidade, e uma razão principal é a infra-estrutura insuficiente para acolher todas as turmas num mesmo período.

Bem como todos os CEFFAs, a EFAL é uma escola de cunho comunitário, portanto, é vinculada a uma associação, intitulada AMEFAL (Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Ladeirinhas), que possui a função primordial de manter a escola em pleno funcionamento até o fim do período letivo anual. Por se configurar como a única EFA do estado, é filiada à REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido, rede esta que conta com dez EFAs associadas – todas as outras nove são escolas da Bahia, sendo a representação legal dessas. A REFAISA, por sua vez, é filiada à UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícola.

Antes da parceria com o Estado e da oferta do ensino médio profissionalizante, a EFAL proporcionava aos jovens das regiões o ensino fundamental, que era mantida e recebia auxílio direto de entidades filantrópicas, principalmente internacionais, como a SIMFR - Solidariedade Internacional das Casas Familiares Rurais, advinda da Bélgica. De acordo com Rodrigues (2008), essas entidades possuíam um papel preponderante na disseminação e desenvolvimento das experiências em alternância no Brasil, influenciando diretamente nas

perspectivas ideológicas dos estabelecimentos educativos. Na EFA estudada, observa-se desde então uma forte influência religiosa dessas organizações nos espaços escolares, assim como no funcionamento das regras, o que pode ser observado nos documentos oficiais. Segundo o PPP da EFAL, a escola:

[...] é resultado de uma mobilização de agricultores familiares, lideranças comunitárias, associações, pessoas e entidades religiosas comprometidas e preocupadas com o desenvolvimento sustentável desta região, de modo que os/as jovens permanecessem no campo fortalecendo assim a agricultura familiar (EFAL, 2009, p. 4).

Como dinâmica dos processos sociais, políticos e econômicos, ao longo do tempo, as parcerias entre as entidades e ONGs tornaram-se escassas. Com o objetivo de dar continuidade às atividades, dando prosseguimento aos estudos dos jovens camponeses da região, instaurou-se desse modo no ano de 2009, a educação profissionalizante. Assim, a AMEFAL buscou a parceria com o Estado através da Secretaria de Estado da Educação para a certificação do alunado e com outros órgãos públicos do Estado e Federais, como o PRONESE (Empresa do Desenvolvimento Sustentável do Estado de Sergipe) e CODEVASF (Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba).

Ao realizar parcerias com a Secretaria de Estado da Educação, a escolarização deve obedecer ao currículo mínimo estabelecido, porém, por possuírem uma proposta pedagógica diferenciada, a EFAL busca trabalhar de forma participativa, onde o saber é constantemente compartilhado, os aspectos científicos são complementados e aprofundados a partir da realidade colocada pelo estudante e permitindo, a partir de uma forma interdisciplinar, os jovens questionarem a sua realidade (EFAL, 2009).

A discussão sobre o sistema de financiamento dos CEFFAs é fundamental na busca da autonomia das EFAs, autonomia esta que se faz necessária quando pensamos na importância da alternância nas comunidades e seu papel de análise e transformação da realidade. Observa-se que o sistema de comodato gerou um estado de engessamento na busca de outras formas de financiamento que a tornaria mais autônoma, e uma problemática apontada decorrente deste estado é a contratação de professores (as) para atuar como monitores na EFAL.

Sendo assim, a contratação é subordinada aos trâmites legais da Secretaria de Educação, retirando a autonomia da AMEFAL no âmbito pedagógico e comprometendo a dinâmica das formações dos(as) monitores(as), já que os contratados permanecem atuando por no máximo dois anos, devendo posteriormente permanecer seis meses sem contrato para o contrato poder ser renovado. Além disso, essa dependência é permeada por atrasos e

burocracias na renovação e novas contratações, principalmente nas áreas técnicas, como agronomia, medicina veterinária e engenharia de alimentos, o que acarreta prejuízos diretos na formação dos estudantes e no desenvolvimento as atividades produtivas da escola.

O envolvimento do Estado em importantes questões das EFAs retira a responsabilidade gestora das associações, que atualmente não possuem mais a função de manter, consequentemente isenta das famílias envolvidas a responsabilidade de participar diretamente dos processos educativos e decisórios das escolas. Gerando um processo de dispersão e não-organização dos sujeitos do campo, das comunidades envolvidas. A organização desses sujeitos e a necessidade do pensar a educação que queremos é um princípio fundamental da pedagogia da alternância, e tem como finalidade central a emancipação dos envolvidos. Ou seja, a correlação de força política fica desfavorável para a EFA, fazendo com que os princípios formativos sejam relegados ao esquecimento.

A relação com o trabalho como princípio fundante na educação na EFAL já tomou diversos contornos. De acordo com entrevistas realizadas com os atuais monitores e associados, no período de criação da EFA, até os anos posteriores, a escola tinha como objetivo central, além de oferecer educação contextualizada para os jovens da região, produzir alimentos e derivados para realizar a manutenção da própria instituição, que se mantinha por recursos exclusivamente próprios. Desse modo, os estudantes combinavam com a jornada de estudos uma intensa relação com o trabalho produtivo e agrícola na propriedade da escola, que neste período era comandada por Remir Gauvin, integrante da Diocese da região e que foi um dos fundadores da EFA. Porém, a produção não era suficiente para suprir todas as demandas da escola, como pagamento dos(as) monitores(as), funcionários(as) e contas em geral.

A relação com o trabalho produtivo é notavelmente distinta nos dias atuais, onde se observa que o trabalho intelectual é mais valorizado em detrimento do manual. Porém, diferentemente das escolas tradicionais, o trabalho ainda é realizado e busca-se incorporá-lo as reais necessidades dos agricultores familiares. Não se trata de um esquecimento do trabalho manual, mas a incorporação de outras tarefas como trabalho, a partir do envolvimento na manutenção da limpeza e organização do espaço da escola, que gera em diversos estudantes uma mudança, inclusive, na sua casa.

Conclusão

É importante a discussão sobre o trabalho nas EFAs que oferecem a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária, e ter o cuidado de não simplificá-las a escolas profissionalizantes, que segundo Saviani (2006), é determinada diretamente pelas necessidades do mercado. Segundo o autor, o ensino médio profissionalizante se configura como um tipo de adestramento em uma habilidade específica, sem o conhecimento dos fundamentos científicos dessa habilidade. Porém, a EFAL tem o constante esforço coletivo de contextualizar as técnicas utilizadas, não só teoricamente, respaldado pelas bases científicas, mas adequá-las as reais necessidades das comunidades, buscando contemplar seus princípios de desenvolvimento local.

Diante de todo exposto, compreendemos que os desafios nos quais estão imersas as EFAs, em especial a EFA Ladeirinhas, diz respeito à equipe pedagógica da escola e à comunidade envolvida, mas extrapola esses sujeitos, tendo uma dimensão do Estado, relevante nesse contexto, que assume algumas responsabilidades, porém precariza o trabalho e desvaloriza a especificidade da alternância.

Consideramos, nesse caso, a necessidade de luta e determinação desses sujeitos de buscarem alternativas para as questões locais, e articulação nacional para projetar horizontes de luta mais audaciosos. Porém, o isolamento físico da EFA Ladeirinhas torna-se uma problemática considerável, por ser a única do Estado, dificulta diálogos com o poder público e a sociedade.

Através das atuais conjunturas estabelecidas, observamos que é necessário encontrar o equilíbrio de forças adequadas, levando em consideração as particularidades encontradas de cada instância, e situar os sujeitos para desempenharem os papéis adequados, para que esses deem continuidade ao projeto desenvolvido pelos movimentos promocionais da alternância, e continuem em consonância com os princípios desenvolvidos.

Mas tais entraves, só podem ser transpostos, na medida em que o processo formativo de monitores penetre nessa experiência de forma contundente, considerando-se ainda a incompletude das produções acerca dessa pedagogia “[...] a ausência de uma produção acadêmica consolidada sobre alternância, em nossa sociedade, como um dos fatores que contribui significativamente para que as experiências em curso ainda não utilizem e/ou explorem plenamente o potencial da alternância como estratégia pedagógica” (SILVA, 2010, p. 433).

Referências

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE LADEIRINHAS. **Projeto Político Pedagógico.** Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Ladeirinhas – AMEFAL. Japoatã, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HINGEL, Murílio de Avellar. Os Centros de Formação por Alternância e os desafios da educação no nosso século. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, v. 3, n.1, 2007.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: SOARES, Leôncio [et al.] (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

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

RODRIGUES, João Assis. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2012.

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

SILVA, Lourdes Helena da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: A experiência brasileira. **Revista de Ciências da Educação**. N. 5, 2008. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo5completo.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2012.

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