

CONTRADIÇÕES NA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

CONTRADICTIONS IN THE RELATION WORK-EDUCATION IN THE RURAL AREA: ALTERNANCE PEDAGOGY

RIBEIRO, Marlene¹

RESUMO

O artigo trata da educação rural ou do campo, conforme a identificam os movimentos sociais populares que lutam pela Reforma Agrária. Tem por objetivo desvelar algumas contradições da Pedagogia da Alternância que vem sendo adotada por esses movimentos sociais para a formação de agricultores. Para isso traz questões que apontam para o seu potencial de integrar trabalho e educação e, ao mesmo tempo, para as barreiras estruturais que determinam as condições objetivas e subjetivas nas quais se concretizam o trabalho agrícola e a educação rural/do campo na sociedade brasileira.

Palavras-Chave: Trabalho-educação; Educação do campo; Pedagogia da Alternância.

ABSTRACT

This paper is about rural education, or education in rural areas, as it is realized by the popular social movements that struggle for Agrarian Reform. Its purpose is to show some contradictions of the Alternance Pedagogy which has been adopted by these social movements to form the rural workers. So, it points out some questions that show its potential to integrate work and education, and, at the same time, it discusses the structural barriers which determine the objective and subjective conditions under which agricultural work and rural education/education in the rural area are developed in Brazilian society.

Key-Words: Work-education; Education in rural area; Alternance Pedagogy.

¹ Doutora em Educação; Professora Titular em Filosofia da Educação; líder do grupo de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. **E-mail:** maribe@adufgrs.ufrgs.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da educação rural/do campo, conforme a identificam os movimentos sociais populares que lutam pela Reforma Agrária². E tem por objetivo desvelar algumas contradições da Pedagogia da Alternância que vem sendo adotada pelos Movimentos Sociais Populares do Campo para a formação de agricultores. Para isso, traz questões que apontam para o seu potencial de integrar trabalho e educação e, ao mesmo tempo, para as barreiras estruturais que determinam as condições objetivas e subjetivas nas quais se concretizam o trabalho agrícola e a educação rural/do campo, na sociedade brasileira. Para o alcance deste objetivo há necessidade de se efetuarem algumas aproximações e diferenças entre a concepção de educação omnilateral, fundada na relação trabalho e educação que aparece no pensamento de Marx, Lênin e Gramsci, e as experiências de pedagogia dos tempos-espacos alternados de trabalho agrícola e educação escolar, que vêm se produzindo nos movimentos sociais populares do campo. Sustenta-se este trabalho na pesquisa, além de trabalhos de orientação de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão do Curso - TCC de Pedagogia da Terra (convênio UERGS/ITERRA), de dissertações e teses, além do conhecimento de outras experiências que utilizam a Pedagogia da Alternância.

A questão que orienta a análise aqui proposta é:

Que contradições estão presentes nas experiências pedagógicas dos Movimentos Sociais Populares do Campo que articulam trabalho agrícola e educação escolar? Mais especificamente, que possibilidades e limites a Pedagogia da Alternância, praticada pelos Movimentos Sociais Populares do Campo³, apresenta para poder ser tomada como formação humana integral?

Esta reflexão pode ser justificada tanto porque a Pedagogia da Alternância, em alguns países como França e Canadá (LAVAL, 2004; TANGUI, 2001; LAMBERT, 2002; PINEAU, 2002), assume a forma de ensino, na escola, combinado com estágio, em empresas, fugindo ao seu propósito original, quanto porque se impõe a inclusão da educação rural/do campo como componente imprescindível a ser considerado na formação de professores. A discussão se faz necessária, portanto, pelo que pode contribuir para se pensar as possibilidades e os limites de se fazer educação omnilateral no estágio atual do modo de produção capitalista, e ainda,

² Apesar de participarem juntos da organização das conferências estaduais e nacionais de educação do campo (1998 e 2002), os movimentos sociais do campo vinculados à Via Campesina, em que se destaca a presença do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, e os movimentos vinculados à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, integrada pelas federações e sindicatos de trabalhadores rurais, nem sempre concordam com a denominação educação do campo. No Rio Grande do Sul, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura - FETAG/RS adota educação rural. A Via Campesina - Brasil empunha a bandeira da educação do campo. Devido ao compromisso e aos vínculos de pesquisa com estes movimentos os quais respeito à caminhada, adoto a expressão educação rural/do campo.

³ A denominação Movimentos Sociais Populares do Campo configura o caráter de classe destes movimentos, os quais se confrontam com a reação do movimento União Democrática Ruralista, constituído pelos grandes proprietários de terras, que, no Congresso Nacional, foi mais forte para aprovar o Relatório Final da CPMI da Terra. Segundo Plínio de Arruda Sampaio, na Apresentação (p. 12), este Relatório “esconde a realidade para servir aos interesses do latifúndio. Documenta a miopia e a torpeza da classe dominante brasileira” (In: MELO, 2006).

para se pensar a formação de professores direcionada a uma educação que integre trabalho e educação, na cidade e no campo.

Para responder a indagação de pesquisa dentro dos limites que são propostos para um artigo, parto das concepções de Pedagogia da Alternância e da relação trabalho-educação nos autores clássicos mencionados, além de autores brasileiros⁴, tomando por referência estudos já efetuados (2002; 2004; 2005; 2006). A ênfase, embora sem aprofundar a questão tal a riqueza de elementos que traz, será dada às experiências que vêm sendo efetuadas pelas Casas Familiares Rurais - CFRs, pelas Escolas Famílias Agrícolas - EFAs⁵, pela Fundação de Desenvolvimento e Educação da Região Cealeiro- FUNDEP e pelo Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária- ITERRA⁶.

A Pedagogia da Alternância origina-se na Europa, no período entre-guerras em 1935, na França, como CFRs, e no pós-guerra, nos anos de 1960-62, na Itália, como EFAs. Nessa origem encontra-se a presença forte da Igreja Católica; na França junto às famílias de agricultores que demandam educação para seus filhos, diferenciada da que é oferecida pela escola tradicional; na Itália, através de entidades católicas articuladas aos poderes públicos. A literatura existente sobre o tema ainda é escassa uma vez que o mesmo não é tratado nas obras de história da educação e/ou da pedagogia⁷. Ele aparece, principalmente, em autores franceses (CLÉNET; GÉRARD, 1994; CHARTIER, 1997; DEMOL; PILON, 1998; LANDRY, 1998) e em pesquisadores brasileiros cujos interesses de pesquisa estão ou estiveram voltados à educação promovida pelas EFAs (NOSELLA, 1977; PESSOTI, 1978; BEGNAMI, 2004) ou pelas CFRs (ESTEVAM, 2003; SILVA, 2003; SANDRI, 2004; FANCK, 2007).

As CFRs e as EFAs, de modo geral, substituem professores licenciados por monitores, que podem ter uma formação acadêmica, mas não necessariamente uma licenciatura, e recebem uma formação específica em Pedagogia da Alternância⁸. Justificam que as licenciaturas não oferecem formação adequada a este método de trabalho-ensino. Em outras experiências, principalmente nos cursos superiores oferecidos pela FUNDEP e pelo ITERRA, professores graduados, porém nem todos

⁴ Arroyo (1989; 1990), Frigotto (1995; 1998); Kuenzer (1985; 1989); Machado (1989), Nosella (1989).

⁵ Sobre o surgimento e a expansão das CFRs e das EFAs, no Brasil, consultar Roehrs (2006, p. 11-14); Begnami (2004).

⁶ A FUNDEP e o ITERRA estão situados no Rio Grande do Sul, a primeira deslocou-se do município de Braga, onde iniciou suas atividades, para o município de Ronda Alta; o segundo em Veranópolis (Cadernos do ITERRA, Memória, n. 1, 2001).

⁷ Estudos sobre a Escola Nova como contraposição à Escola Tradicional, efetuados na Europa na primeira metade do século XX, apontam que, nas experiências que sustentavam tais estudos, destacam-se as seguintes características: educação integral, vida no campo, sistema de internatos quando eram oferecidas vagas para os dois sexos e educação em comunidade. De certa forma, essas são características, também, das EFAs e CFRs, o que nos possibilita pensar que a educação enquanto universal, integral, e em contato com natureza se fazia no campo, por essa razão não aparecem as diferenças entre escola urbana e camponesa, em obras de história da pedagogia (LARROYO, 1974, v. II).

⁸ Ver, sobre formação de monitores: UNEFAB; ARCAFAR Sul/Norte. Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores (2003).

em licenciaturas, identificados com as propostas dessas entidades, são convidados a participar da formação de seus educandos.

Nas CFRs e nas EFAs o trabalho pedagógico parte de questões agrupadas em temas geradores, inspirados no Método Paulo Freire. Os monitores, junto com os jovens alternantes e pais, começam pelo levantamento de questões na propriedade e/ou na comunidade, no Tempo Comunidade - TC; levam essas questões ao debate, ao estudo e pesquisa no Tempo-Escola - TE, e retornam, no TC, com possíveis soluções ou experiências novas para serem aplicadas⁹. Em tese, famílias, educandos, monitores e entidades mantenedoras participam da formulação dos temas geradores, embora em muitos casos haja necessidade de seguir as orientações curriculares, principalmente nos cursos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental¹⁰.

A base teórica que sustenta a Pedagogia da Alternância, nessas experiências, pode ser buscada nas concepções que destacam a pessoa do aluno e a sua participação na sala de aula, conferindo-lhe o papel central no processo de ensino-aprendizagem. Há uma preocupação, também, com a formação do cidadão ativo, que participa e intervém na sua comunidade, contribuindo para o desenvolvimento local e regional. Tais concepções referem-se ao personalismo de Mounier e à teoria da Escola Ativa baseada em autores como: Dewey, Piaget, Montessori¹¹.

De modo bastante resumido trouxe aqui os principais elementos que identificam a Pedagogia da Alternância ou o método que articula trabalho agrícola e educação escolar em Tempo Escola e Tempo Comunidade, que vimos observando em nossas pesquisas sobre CFR e EFA. Outras são as concepções que embasam as experiências da FUNDEP e do ITERRA e que recorrem à relação trabalho-educação, sistematizada no pensamento marxista.

Na história, a necessidade de estabelecer o vínculo entre trabalho e escola decorre da realidade de exploração do trabalho infantil nas fábricas, principalmente, na Inglaterra, no século XIX. O combate à exploração do trabalho infantil e das mulheres alimenta reflexões e experiências que aparecem no pensamento dos socialistas utópicos, bem como e, principalmente, nas reivindicações do movimento operário revolucionário, cuja referência é a Associação Internacional dos Trabalhadores - AIT, da qual participam Marx e Engels. O trabalho infantil tanto mobiliza o movimento operário em torno de questões relacionadas à regulamentação das relações de trabalho, principalmente da duração da jornada¹², quanto coloca a possibilidade de relacionar o trabalho à apropriação do

⁹ Tempo Escola - TE e Tempo Comunidade - TC podem ter a mesma duração ou o TC ser maior do que o TE porque neste o estudo pode ser concentrado. Variam de uma a duas semanas a um ou dois meses, dependendo do curso, das condições do internato, do acompanhamento pedagógico das experiências e das possibilidades das organizações que são responsáveis pelas CFRs ou pelas EFAs.

¹⁰ Tendo por exemplo os movimentos vinculados à Via Campesina, os trabalhadores organizados em sindicatos e em associações comunitárias começam a exigir uma educação em nível médio e técnico associados, para o campo, de modo a se pensar nos desafios colocados para as CFRs oferecerem cursos nesse nível. As EFAs já oferecem ensino médio e educação profissional (BEGNAMI, 2004).

¹¹ Sobre o assunto ver: Gimonet (2004); Calvo (2002).

¹² Sobre o assunto ver: Nogueira (1993).

conhecimento produzido/obtido na escola. No caso, o trabalho é considerado como mediação entre o humano e a natureza na produção da vida e na concretização desta humanidade que, ao nascer, está apenas projetada; pelo trabalho o homem transforma a natureza e a si mesmo, fazendo-se humano nesse processo (MARX, 1979).

A questão é retomada por Lênin, no contexto pós-revolucionário, na Rússia, gerando as ricas experiências de Pistrak (1981) Krúpskaia (Coletivo de Autores Soviéticos, 1987) e Makarenko (s/d). Mas é Gramsci, nos anos de 1920 que na Itália, no período revolucionário dos anos 20 do século passado e tendo por referência o movimento operário, principalmente de Turim, pensa a possibilidade de uma educação omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo. Este pensador propõe uma formação geral, de caráter desinteressado, abrangendo os campos da ciência, da história, da sociedade e da técnica, no período que antecede o ingresso na Universidade. No nível superior, então, seria feita uma educação interessada, ou seja, direcionada à formação profissional¹³.

A formação que articula trabalho-educação nos cursos oferecidos pela FUNDEP e pelo ITERRA tem por referência, de um lado, “**A Pedagogia do Oprimido**”, de Paulo Freire (1981) e, de outro, as experiências de trabalho-educação efetuadas na Rússia, principalmente as de Krúpskaya, Pistrak e Makarenko, sistematizadas em obras anteriormente indicadas. Inspiradas nesses autores, as propostas pedagógicas dessas organizações incorporam a cooperação nas relações sociais como base de sustentação da relação trabalho-educação. Essas são as bases teórico-metodológicas que sustentam a formação no curso de Desenvolvimento Rural, Administração e Gestão, oferecido pela FUNDEP e no curso de Pedagogia da Terra, oferecido no ITERRA. Em ambos através do convênio estabelecido com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS¹⁴.

Começo a análise pelo que diferencia a Pedagogia da Alternância, da formação omnilateral que vincula trabalho e educação, no pensamento marxista. Neste, a referência de trabalho é a produção industrial que se intensificava no período considerado como 2ª Revolução Industrial, ainda no século XIX, estendendo-se pelo século XX, no pós-guerra, especialmente nos chamados por Hobsbawm (1995) os “30 anos gloriosos”, tendo como padrão de acumulação o taylorismo-fordismo. De modo geral, o pensamento marxista projeta que o movimento contínuo de reprodução/acumulação de capital provocaria a completa desestruturação da produção agrícola tradicional, que envolve a família camponesa, pela expropriação da terra, dos instrumentos de trabalho garantidores da subsistência desta família, e pela conseqüente proletarianização dos agricultores transformados em operários.

A luta contra a expropriação da terra ou mesmo pela sua conquista, em alguns países, resultou em uma reforma agrária que, se de um lado distribuiu terra aos camponeses, de outro, abriu caminho para a legitimação da propriedade privada. O

¹³ Ver, sobre educação omnilateral tendo o trabalho como princípio educativo às obras de Gramsci (2001) e Nosella (1992).

¹⁴ O convênio entre a UERGS e os movimentos sociais populares, para a formação em nível superior, através da FUNDEP e do ITERRA, encerra-se em junho de 2007, pois o governo do estado/RS recusou-se a renová-lo para a oferta de novas turmas.

México é um exemplo. Nos anos de 1990, o governo mexicano, na esteira das reformas neoliberais e através de uma emenda ao artigo 27 da Constituição de 1927, dividiu “o ejido, propriedade comunal e inalienável, em pequenas propriedades privadas”, colocando fim na distribuição de terras (TANAKA, 2004, p. 121)¹⁵. Desse modo, abriu espaço para o desmonte da produção agrícola tradicional, através da expropriação/proletarização desses camponeses, e para a ocupação da terra pelo modo capitalista de produção e comercialização. A terra como meio de produção sai da esfera do domínio pelo uso ancestral para a esfera da propriedade privada para a exploração do trabalho produtor de mercadorias e para tornar-se reserva de valor do proprietário, ou seja, deixa de ter seu uso para a garantia da sobrevivência do camponês, voltando-se à finalidade que lhe dá o modo de produção capitalista.

Marx (s/d); Lênin (1982) e Kautski (1972) apontaram as contradições do campesinato, que, tanto pode revoltar-se e organizar-se para lutar pela terra, quanto manter-se conservador em defesa de sua pequena propriedade, mas, nenhum desses autores tomou o trabalho agrícola como referência para uma possível formação omnilateral. A produção teórica que projeta esta formação tem por referência o trabalho industrial urbano. As questões que hoje se colocam ao processo de organização dos trabalhadores sejam eles urbanos ou rurais, e para a sua formação, nos impõem uma reflexão sobre a realidade do trabalho e da educação no padrão flexível que vigora no capitalismo, para que se possam ter claros os limites e as possibilidades de o trabalho tornar-se, efetivamente, princípio educativo de uma formação omnilateral.

Não é propósito aprofundar, neste trabalho, as divergências teóricas, especialmente metodológicas, da Pedagogia da Alternância, tal como se apresenta nas experiências das EFAs, das CFRs, da FUNDEP e do ITERRA. Pode-se afirmar, entretanto sem, com isso passar por cima dessas divergências, que a pedagogia dos tempos/espacos alternados de trabalho agrícola e de aprendizagem escolar consegue articular o trabalho produtivo concreto com a educação efetuada através da escola. Com isso, fortalece a identidade pessoal e comunitária dos jovens, contribui para a construção do sujeito coletivo Movimento Social e avança em relação aos estágios remunerados nas empresas, que vêm sendo adotados em alguns países como resposta à escassez de postos de trabalho assalariado para os jovens. Nesta forma de alternância entre escola-empresa, esta última assume papel preponderante sobre a primeira, até porque há situações em que a escola passa a depender de recursos da empresa para sustentar-se¹⁶.

¹⁵ Marx, em O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte (s/d, p. 279) mostra que, se a primeira revolução transformou os camponeses em proprietários livres, Napoleão encarregou-se de regulamentar as condições de exploração do solo, de modo que a própria divisão da terra em pequenas propriedades, no espaço de duas gerações transformou-se em ruína progressiva da agricultura, em escravização e pauperização do campesinato francês.

¹⁶ Aqui cabe um parêntese. As escolas técnicas agrícolas, principalmente as que são vinculadas à Secretaria do Estado da Educação - SE/RS, que integram ensino médio e educação profissional, também efetuam a formação articulando trabalho agrícola e educação escolar. Embora as práticas de trabalho sejam efetuadas na própria escola ou nas propriedades dos alunos, essas escolas não utilizam o método da alternância entre TE e TC. Entretanto, a diminuição dos recursos públicos a elas destinados impõe uma relação de dependência com empresas agropecuárias, que “auxiliam” estas escolas com produtos para demonstração e uso didático. Outras escolas organizam cooperativas para a venda de produtos agrícolas com a finalidade de, com a venda destes produtos ou mesmo utilizando-os para a alimentação dos alunos e manutenção do internato que os recebe (GRITTI, 2006, 2007).

A iniciativa dos agricultores franceses como a dos Movimentos Sociais Populares do Campo, brasileiros, surpreende e desorienta porque escapa à interpretação teórica clássica que se tem da relação trabalho-educação e ao mesmo tempo, e contraditoriamente, está inscrita nela. Mostra que, na atualidade, é o trabalho agrícola que ainda permite uma articulação concreta com a educação escolar para além da relação escola-empresa, com a falsa denominação de Pedagogia da Alternância, através de estágios remunerados que vem sendo praticada em alguns países. E, naquela perspectiva, é prenhe de possibilidades emancipatórias ainda que dentro dos limites estruturais em que se efetua no modo capitalista de produção, em seu atual padrão de acumulação flexível.

Em seu processo de reprodução/acumulação, o capital como uma relação social se apropria da terra, um meio de produção especial por não resultar do trabalho, da ciência e da tecnologia, e dos recursos científicos e tecnológicos associados à produção agrícola e às agroindústrias. No Brasil fazem isso principalmente através da produção de grãos para exportar, do reflorestamento com culturas exógenas, como *pinus eliotis* e eucalipto para a produção de celulose, também para exportar, da imposição de uma biotecnologia geradora de dependência do agricultor. Em seu estágio atual, na agricultura, o capital se realiza através do agronegócio que integra a produção primária à industrialização, sob determinações científico-tecnológicas de empresas internacionais, e movimenta o capital financeiro, ou rentista, nas bolsas de valores.

Todavia, como sujeitos coletivos forjadores da história, os Movimentos Sociais Populares do Campo formulam estratégias de luta e ocupação da terra e, nessa caminhada, gestam, também, as propostas de educação que lhes interessa. A Pedagogia da Alternância, que articula o trabalho agrícola à educação escolar é uma destas propostas. Por isso precisa ser vista na dimensão histórico-dialética de apontar para o trabalho na sua perspectiva de emancipação humana e, ao mesmo tempo, de se confrontar com os limites estruturais com que o capital, em seu movimento constante de reprodução/acumulação, reage ao processo de organização dos Movimentos Sociais Populares do Campo.

Nesse processo, em que se confrontam os Movimentos Sociais Populares do Campo com o capital agrário, industrial, comercial, e financeiro, globalizado, é que se ampliam/restringem as fronteiras da educação rural/do campo, dentro da qual se constitui a pedagogia dos tempos/espços alternados. Com isso, e tentando corresponder ao objetivo proposto de início, traremos ao debate algumas questões que sinalizam para o potencial e para as fronteiras que demarcam as práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância. São elas:

As condições materiais, técnicas e pedagógicas dos e nos espaços pedagógicos, nos quais se processa o tempo-escola, para manter os educandos em regime de internato de modo a receber uma formação qualificada: estado ou entidade da sociedade civil ou ambos?

Um dos maiores desafios enfrentados pelas experiências de Pedagogia da Alternância é a sustentação econômica do espaço destinado à manutenção dos educandos e dos educadores (ou monitores) em regime de internato nos períodos de Tempo-Escola. As iniciativas de relação entre trabalho agrícola e educação escolar partem de organizações da sociedade civil, como associações, sindicatos, federações e movimentos sociais com a justificativa de que a oferta de educação,

pelo Estado, não inclui as necessidades dos sujeitos sociais aglutinados naquelas organizações.

Clenir Fanck desenvolve, em sua dissertação de mestrado, um estudo sobre a Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão, no Paraná. Entre os desafios para a manutenção desta experiência, que utiliza o método da alternância entre escola e trabalho, está:

A desresponsabilização com a educação rural é um dos grandes desafios da CFR. A falta de políticas públicas voltadas à realidade do trabalho e da educação no meio rural, se converte na falta de infra-estrutura da escola e na dificuldade de sua manutenção. Dessa forma, não se consegue viabilidade para fazer o acompanhamento no tempo sócio-profissional o que dificulta a relação entre família, escola e comunidade (FRANCK, 2007, p. 137).

Ao propor a formação em trabalho-educação alternando tempos/espacos de prática-teoria-prática, de fora do Estado, porém dependendo deste para a manutenção do espaço, pagamento dos professores, aquisição de material didático, aflora, com muita ênfase, a questão da autonomia dos movimentos sociais fazerem educação escolar em confronto com a função histórica do Estado de controle da educação oferecida, principalmente, às camadas populares. Outro estudioso das CFR manifesta suas preocupações em relação às dificuldades enfrentadas para a manutenção destas.

A dependência das CFRs ao poder público aliada ao desconhecimento da proposta por parte dos agentes políticos, somando, ainda, em muitos casos, a perseguição partidária, são fatores que têm representado um retrocesso para muitos projetos (ESTEVAM, 2003, p. 107).

As experiências de CFRs e EFAs se defrontam com esses problemas, o que resulta, muitas vezes em fracasso da experiência ou em altos índices de abandono dos cursos. Famílias pobres encontram dificuldades de enviar sua contribuição para a manutenção de seus filhos durante o TE. Ao mesmo tempo, as entidades que assumem a sua organização e manutenção pretendem ter o direito de definir o perfil esperado dos educandos, porém o Estado não abre mão de sua função de controle ideológico da formação que é oferecida. “Infelizmente sabemos que na política existem muitas coisas obscuras, como a do fechamento de uma CFR por não ter sido o seu partido quem a implantou” (ROEHRS, 2006, p. 53).

Outro exemplo do confronto entre Estado e organização mantenedora é sobre a identidade do educando que se quer formar e, em última instância, do sujeito político a quem cabe a autonomia de definir a formação deste educando, está ocorrendo com o ITERRA. O Estado, representado pelo Superior Tribunal de Contas da União, move ação de cobrança pela utilização de recursos públicos oriundos do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA, na formação de educandos que freqüentaram os cursos de nível médio, no ITERRA, no período de 1996 a 2004¹⁷. Há várias ações tramitando no TCU, que responsabilizam a coordenação do ITERRA pelo uso dos referidos recursos para fins que consideram diferentes dos estabelecidos em lei para a educação pública. Há nesse caso duas contradições. A primeira é que o PRONERA é uma conquista dos movimentos sociais populares do campo; seus recursos têm servido para financiar cursos de Pedagogia da Terra em

¹⁷ Há 18 projetos em tramitação; o primeiro já foi julgado, sendo o ITERRA condenado a devolver aos cofres públicos a importância de R\$ 300.000,00 (trezentos mil reais).

diferentes universidades (ITERRA, 2002). Outra contradição é que, de um lado, há esta contestação sobre o uso dos recursos públicos e, de outro, a Secretaria de Estado da Educação vem legitimando tais cursos ao conferir certificação aos estudantes por eles formados.

Do mesmo modo, a formação em regime de alternância que vem sendo feita pelas CFRs e EFAs enfrenta enormes dificuldades, das quais Estevam (2005, p. 31) destaca “a falta de reconhecimento da pedagogia da alternância, por parte dos órgãos governamentais, como modelo de ensino; a dificuldade para manter uma formação inicial e continuada específica para os monitores”, entre outras. Essas dificuldades fazem aflorar um questionamento acerca do sujeito social a quem cabe a autonomia de responder pela formação humana numa sociedade dividida em classes sociais antagônicas. Ou seja, a quem cabe definir o projeto de formação, que formação e para qual sociedade?

O PAPEL DO ESTADO NA RELAÇÃO COM AS EXPERIÊNCIAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CONTROLE E CERTIFICAÇÃO OU, ALÉM DESTES, A OFERTA DE SUPORTE E APOIO?

Na mesma linha, porém adentrando a questão mais específica da definição do currículo, dos conteúdos, da carga horária, do pagamento de monitores ou de professores (no caso das EFAs), as experiências de Pedagogia da Alternância entram em conflito com o Estado ao pretender definir o conhecimento prático-teórico necessário à formação, os espaços onde será feita a transmissão/apropriação/produção deste conhecimento, o número de horas de aula que serão dedicadas aos estudos e ao trabalho e em quais espaços esses serão feitos.

Em algumas experiências voltadas à formação profissional em nível básico para jovens e adultos agricultores, efetuadas nos anos de 1980, pelas CFRs, não havia, ainda, a demanda pela certificação, apenas pela profissionalização dos jovens. A diminuição da idade dos educandos que ingressam nos cursos junto com a exigência de um nível maior de qualificação, por parte dos pais, traz a questão da certificação. A capacitação técnica dos filhos associada à utilização de tecnologias adequadas à agricultura familiar é uma demanda cada vez mais forte dos pais, conforme diz Silva (2003, p. 142)

É nesta perspectiva de profissionalização do jovem para uma atuação mais qualificada na agricultura que a formação ministrada pela Casa Familiar é percebida e valorizada pelos atores envolvidos no processo de formação. A sucessão de seqüências entre o meio familiar e o meio escolar é compreendida sob a lógica de uma conjugação da formação teórica com a formação prática. (SILVA, 2003, p. 142)

Outra vez vem à tona a questão referente ao sujeito social que define a formação - movimento social popular ou Estado - numa sociedade de classes. Qual o grau de autonomia dos movimentos sociais para elaborar o currículo de um curso que atenda aos seus interesses de formação, com a garantia de que o mesmo será reconhecido pelos órgãos responsáveis pelo fornecimento dos devidos certificados e/ou diplomas?

O atraso e a ignorância são rótulos historicamente colados aos camponeses; além disso, ou talvez por isso, a educação rural não tem incluído as demandas desses

trabalhadores, ou as tem incluído marginalmente, nas legislações, nas diretrizes curriculares ou mesmo na formação de professores para as escolas rurais. Como esperar que o Estado - o mesmo que condena o ITERRA por colocar em prática um currículo voltado aos interesses dos movimentos sociais populares do campo - contemple as necessidades apontadas pelos trabalhadores a eles vinculados?

AS CONCEPÇÕES QUE SUSTENTAM A FORMAÇÃO EM REGIME DE ALTERNÂNCIA ENTRE TEMPO-ESCOLA E TEMPO-COMUNIDADE: EMPREENDEDORISMO OU COOPERAÇÃO?

A cooperação é um valor cultural muito forte nas comunidades rurais, podendo ser observado tanto em comunidades de agricultores caboclos no Norte do país, (2004), quanto em comunidades gaúchas, povoadas por descendentes de povos europeus, principalmente italianos e alemães (2001). Nas experiências da FUNDEP e do ITERRA a cooperação é tomada como alicerce da relação entre educação e trabalho.

Trabalho & Educação – vol.17, nº 2 – Maio / junho 2008. Portanto, a cooperação é diferente ou vai além da organização dos trabalhadores em cooperativas, que tem sido uma das alternativas que os agricultores, tanto assentados do MST ou do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, quanto associados a sindicatos de trabalhadores rurais, têm encontrado para manter-se na terra, produzindo e levando seus produtos ao mercado. Pode-se afirmar, então, que, mesmo quando o cooperativismo não é incluído como tema, ou disciplina ou conteúdo curricular, a cooperação como um valor está presente nas experiências que adotam a pedagogia dos tempos/espacos alternados de trabalho-educação.

Historicamente, as escolas técnicas agrícolas de nível médio formavam o técnico em agropecuária para assumir um emprego assalariado em uma empresa pública, como a Empresa Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER, ou privada, que poderia ser ou não uma cooperativa. A diminuição dos postos de trabalho, também no campo, com a introdução de tecnologias aplicadas às práticas agrícolas e ao controle da produção, armazenamento e distribuição introduz um novo perfil do técnico a ser buscado tanto pelas escolas técnicas agrícolas quanto industriais e na área de serviços. Trata-se do técnico “empreendedor”. O empreendedorismo é apregoado como a possibilidade de o jovem criar seu próprio negócio e o discurso que o sustenta chega, também, às experiências das CFRs e das EFAs.

Dois autores discutem esta questão do perfil esperado do jovem que opta pela formação em alternância. Abramovay elogia o trabalho desenvolvido pelas CFRs e defende uma formação para o empreendedorismo, ao sugerir que, na educação profissional de nível técnico,

o jovem estudante tenha a alternativa de um aprendizado que fortaleça uma atividade empresarial, preparando-o para um mundo de emprego restrito. Lamenta que o filho que interrompe os estudos acabe herdando a propriedade familiar, condenando o campo ao atraso (ABRAMOVAY, *apud*: OLIVEIRA, 2005, p. 32).

Bernardo Mançano Fernandes aprova a Pedagogia da Terra oferecida no ITERRA e a Pedagogia da Alternância, desenvolvida pelas EFAs, porém discorda de Abramovay, colocando em dúvida a “eficácia do empreendedorismo, ‘conceito

alienígena' que incute valores muitas vezes inexistentes nas comunidades, como a competitividade, inerente ao capitalismo". A posição deste autor é pelo respeito à diversidade e pelo desenvolvimento de "conceitos próprios das comunidades locais, como a solidariedade e o cooperativismo" (FERNANDES, *apud*: OLIVEIRA, 2005, p. 32).

Essas concepções podem ser apreendidas nas experiências de duas CFRs; uma delas é a de Catuípe, cuja mantenedora é a Associação da Casa Familiar Rural da Região de Ijuí, a qual tem o propósito "de propiciar algo inovador na região na educação dos jovens; formar cidadãos conscientes, empreendedores e que possam ser felizes naquilo que fazem" (FETAG/RS, 2006, p. 15). Outra é a Casa Familiar Rural Litoral Norte que funciona no município de Osório. Para esta CFR, "O espírito empreendedor já está se desenvolvendo nas famílias" (Op. cit., p. 27).

Do mesmo modo e como vimos no item 1, empreendedorismo e cooperação trazem implícitos conceitos e projetos de sociedade e educação que entram em contradição ao serem desvelados os interesses antagônicos que os informam.

AS PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE DO TRABALHO COM/NA TERRA COM AUTONOMIA: DISTRIBUIÇÃO DE TERRA OU ENFRENTAR O MODELO DA PROPRIEDADE PRIVADA?

Por fim, a questão da posse/propriedade da terra nos parece vital. Ela se coloca com a mesma força, enquanto desafio, tanto para os movimentos sociais organizados em sindicatos de trabalhadores rurais quanto para aqueles que lutaram pela terra, conquistaram-na, estão organizados na Via Campesina, mas observam os filhos crescerem sem perspectivas de permanência no campo.

Fanck, em sua pesquisa de mestrado, identifica o acesso à terra como um dos maiores desafios para a permanência dos jovens formados em regime de alternância entre trabalho-educação. Assim se pronuncia esta autora:

Se a família não é proprietária da terra em que trabalha, o filho encontra dificuldades para colocar em prática o que aprendeu ou mesmo para estabelecer-se, depois de formado, como um agricultor familiar. No caso, não consegue subsídios junto às instituições financeiras que lhe permitam investir em suas propriedades, melhorando uma atividade já desenvolvida ou implantando uma atividade nova, que ofereça uma renda maior e garanta o sustento da família de modo a vislumbrar possibilidades de uma vida melhor (FANCK, 2007, p. 140).

Outro autor, Carlos Antônio Bonamigo, confirma a importância de garantir a terra para a permanência dos jovens no campo, ao contabilizar que 70% dos filhos das famílias do Assentamento 16 de Março, onde desenvolveu sua pesquisa, são jovens com idade acima de 14 anos (Op. cit. p. 179). Para o autor:

Uma dessas dificuldades, diz respeito à sucessão nas pequenas propriedades rurais. As possibilidades de o jovem reproduzir-se como agricultor/camponês estão sendo impedidas também, cada vez mais, pela permanência do controle da propriedade pelos pais. Ao constituir família, os filhos dos agricultores necessitam de uma parcela de terra para o seu sustento (BONAMIGO, 2007, p. 179).

A mesma preocupação com este problema, que vem sendo colocado pelos agricultores associados a sindicatos ligados à FETAG/RS, mobilizou esta entidade a desenvolver, através de seu Instituto de Formação Sindical Irmão Miguel - IFSIM,

juntamente com o Centro Universitário UNIVATES, uma pesquisa que resultou na obra *Processos de Transferência da Propriedade nas Unidades da Agricultura Familiar*, que veio a subsidiar um seminário para o debate sobre esta questão, realizado em janeiro de 2007.

A terra, com todos os seus significados - solos, águas, florestas, campos, desertos, savanas, fauna, flora e cultura dos povos que dela e nela vivem - me parece o núcleo de toda a discussão proposta neste trabalho. Ela é meio essencial de sobrevivência, dado que o humano, na sua tridimensionalidade, é natureza, indivíduo e sociedade. E se a terra é propriedade privada e reserva de capital, que não pertence a uma comunidade, mas a um indivíduo, sendo transmitida por herança, como garantir que os jovens que não a possuem possam realizar-se como trabalhadores da/na terra?

Poder-se-ia argumentar que a maioria dos jovens não está interessada em retornar “ao cabo da enxada”. Mas seria destino ou opção do capital, enquanto uma relação social apropriadora do trabalho, da terra e da ciência, que os inventos destinados, no caso, a dinamizar a produção agrícola, reduzir e facilitar o trabalho do agricultor, estejam associados às grandes propriedades?

Para finalizar, os estudos que enfocam experiências de relação trabalho-educação, sejam elas referentes ao trabalho de operários, de agricultores ou de prestadores de serviços, parecem indicar que a conquista da Educação Popular passa pela conquista da Sociedade Popular. Uma reforma agrária/urbana calcada apenas na distribuição de terras e de moradias seria capaz de superar as condições de fome, miséria e subordinação dos pobres rurais e urbanos? Movimentos sociais populares como sujeitos da história reinventam a sociedade, o trabalho, a educação e a cultura. Com eles parecem estar as respostas aos questionamentos ou a produção e acirramento de novas contradições. É esperar para ver...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel. G. “O Princípio Educativo: O trabalho ou a resistência ao trabalho?” In: **Teoria e Educação**. (1) Porto Alegre: Palmarinca, p. 03-44, 1990.
- ARROYO, Miguel. G., Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? **Educação e Realidade**. Vol. 13, n. 1. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, p. 17-28, jan/jun., 1989.
- ARROYO, Miguel. G. **Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: Impasses teóricos e práticos**. 3. ed. Trabalho e Conhecimento. Vários Autores. São Paulo: Cortez, p. 13-26, 1995.
- BEGNAMI, João B. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Brasília: UNEFAB, 2004, p. 03-20. Série: Documentos Pedagógicos.
- BONAMIGO, Carlos A. **Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo**. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2007. Tese de doutorado. 203 pp.
- CALVO, Pedro P., Formação pessoal e desenvolvimento local. In: **Pedagogia da Alternância. Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável**. Anais do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília/DF, nov., p. 126-146, 2002.
- CHARTIER, Daniel et autres. **Soixante ans d'histoire des Maisons Familiales Rurales**. Paris: UNMFREO, 1997.
- CLÉNET, Jean & GÉRARD, Christian. **Partenariat et alternance en éducation**. Des pratiques a construire. Paris: Éditions L'Hartmattan, 1994.
- COLETIVO de AUTORES SOVIÉTICOS. Nadiezhda Konstantinovna Krúpskaya. Biografia. Habana. Editorial de Ciencias Sociales, 1987.

DEMOL, Jean-Noël et PILON, Jean-Marc (coord.) *Alternance, développement personnel et local*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1998.

ESTEVA, Dimas de Oliveira. A alternância na formação do jovem rural. In: **Marco Social**. V. 07, n. 1. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, p. 26-31, 2005.

ESTEVA, Dimas de Oliveira, Casa Familiar Rural. **A formação com base na pedagogia da alternância**. Florianópolis, Insular, 2003.

FANCK, Clenir. *Entre a enxada e o lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/PR*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2007. Dissertação de mestrado. 153 pp.

FETAG./RS. *Pedagogia da Alternância: uma forma diferente de capacitar jovens rurais. Uma educação rural diferenciada*. In: Revista Educação Rural. **Experiências Exitosas: uma proposta político-pedagógica do meio rural**. N. 2. Porto Alegre, p. 13 - 15; p. 25 - 27, set., 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio., (org.). *Educação e Crise do Trabalho. Perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIMONET, Jean-Claude. *Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais*. Documentos Pedagógicos. Brasília/DF: Cidade Gráfica Ed., p. 21-31, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais: o princípio educativo, jornalismo**. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Cadernos do Cárcere, v. 2), 2001.

GRITTI, Silvana Maria. *Técnico em Agropecuária: servir à agricultura familiar ou ser desempregado na agricultura capitalista*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS. 2007. Tese de doutorado. 249 pp.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos. O breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

ITERRA, **Cadernos do. Memória Cronológica**. n. 1. Veranópolis/RS. fev., 2001.

ITERRA, **Cadernos do. Pedagogia da Terra**. N. 6. Veranópolis/RS: dez., 2002.

KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária**. Porto: Portucalense, 1972. v. I e II.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica**. As relações de produção do trabalhador. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.

KUENZER, A. Z. **Educação e Trabalho no Brasil: O estado da questão**. Brasília: INEP, 1989.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Ed. Planta, 2004.

LAMBERT, Daniel. *A Maison Familiale Rurale de Granit (em Québec, Canadá)*. In : UNEFAB. *Vários Autores. Pedagogia da Alternância. Formação em alternância e desenvolvimento sustentável*. Brasília: Cidade Gráfica, p. 33 - 42, nov., 2002.

LANDRY, Carol. *Grandeurs et misères des formations en alternance au Québec «pour quel développement?»*. In: DEMOL, Jean-Noël et PILON, Jean-Marc (coord.) *Alternance, développement personnel et local*. Paris: Éditions L'Harmattan, p. 67-77, 1998.

LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1974, v. II.

ROEHRS, Marcelo Josué. **Pedagogia da Alternância, o viver e aprender na Casa Familiar Rural**. Monografia da conclusão de curso. Florianópolis: CED/UFSC, 2006. 58 pp.

LÊNIN, V. Ilitch. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia. O processo de formação do mercado interno para a grande indústria*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MACHADO, Lucília Regina. *Politécnica, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

MAKÁRENKO, Anton. *Poema Pedagógico em tres partes*. Moscú: Editorial Progreso, s/d.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. In: FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

- MARX, Karl. O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. In: Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, p. 199-285.
- MELO, João A. T. (org.). Reforma Agrária quando? CPI mostra as causas da luta pela terra no Brasil. Brasília/DF. Gráfica do Congresso Nacional, 2006.
- NOGUEIRA, Maria A. Educação, saber, produção em Marx e Engels. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. **Educação & Realidade**, v. 14, n. 2, p. 3-20, 1989.
- NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- OLIVEIRA, Marcos Marques de. Educação e empreendedorismo no campo. Entrevistas com Bernardo Mançano Fernandes e Ricardo Abramovay. In: **Marco Social**. V. 07, n. 1. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, 2005, p. 32 -39.
- PESSOTTI, Alda L. Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978. Dissertação de Mestrado. 194 pp.
- PINEAU, Gaston. Formações universitárias em alternância no Canadá e na França. In: UNEFAB. Vários Autores. **Pedagogia da Alternância. Formação em alternância e desenvolvimento sustentável**. Brasília: Cidade Gráfica, p. 62-73, nov., 2002.
- PISTRAK. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RIBEIRO, Marlene. Ensino médio e educação profissional sob relações de hegemonia: terreno perdido ou construção de novas relações? **Revista do Centro de Educação**, v. 27, n. 1, p. 9-22, 2002.
- RIBEIRO, Marlene. Organizações cooperativas de agricultores e educação escolar: desafios a uma formação cooperativa. In: **Perspectiva**. v. 22, nº 1. Florianópolis: CED, pp. 167-196, jan./jun., 2004.
- RIBEIRO, Marlene.. Trabalho-educação numa perspectiva de classe: apontamentos para a educação dos trabalhadores brasileiros. In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, v. 14, n. 2, p. 102 - 126, 2005.
- RIBEIRO, Marlene. O cooperativismo na formação do técnico agrícola: contradições da cooperativa-escola, 2006. Documento Inédito. 27 pp¹⁸.
- RIBEIRO, Marlene. Dimensão pedagógica da violência na formação do trabalhador amazonense. In: Somanlu. **Revista de Estudos Amazônicos**. N. 1. Manaus: EDUA, p.55 – 80, jan./jun., 2004.
- RIBEIRO, Marlene. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 17. São Paulo: Ed. Autores Associados, p. 20-39, mai./ago., 2001
- RIBEIRO, Marlene. Políticas públicas em trabalho, educação e tecnologia: uma história em movimento. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPJSV, v. 4, nº 2, set., p. 259-290, 2006.
- SANDRI, Terezinha. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento rural: um estudo sobre a Casa Familiar Rural de Reserva - Paraná**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2004. Dissertação de Mestrado, 162 pp.
- SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.
- TANAKA, Laura S. A Reforma Agrária mexicana: do ejido à privatização. In: MARTINS, Mônica Dias. **O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América latina, África e Ásia**. São Paulo: Viramundo, 2004, p. 61-74.
- TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa**. E. ed. Campinas: Papirus, p. 25-68, 2001.
- UNEFAB; ARCAFAR Sul/Norte. **Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores**. Vitória/ES: CEFFAs, 2003.

¹⁸ Aprovado para publicação pela Revista Cadernos de Educação, da UFPel, Pelotas.