

## Formação por Alternância em Sergipe: O Estudo da Escola Família Agrícola de Ladeirinhas

*Juliana Franco de Melo\**

*Maria José Nascimento Soares\*\**

*Marizete Lucini\*\*\**

### Resumo

Esse artigo contempla a discussão sobre a Pedagogia da Alternância desenvolvida na Escola Família Agrícola de Ladeirinhas (EFAL) de Sergipe. A EFAL atua na formação de jovens, filhos de camponeses, em diferentes tempos e espaços em regime de internato, na modalidade de educação profissional técnica de nível médio em agropecuária. Por meio de uma abordagem qualitativa, utilizamos elementos da etnografia ancorados na fenomenologia-hermenêutica para a realização deste estudo. Imersos em territórios marcados pela desigualdade, intensificada pelo agronegócio e atingidos pelas políticas de incentivo ao uso das tecnologias insustentáveis advindas de pacotes da revolução verde, as EFAs munem-se de princípios e instrumentos que buscam reforçar o diálogo entre o mundo da escola e o mundo da vida, entre a teoria e prática. A articulação dos dados coletados e suas análises nos permitiram concluir que apesar das dificuldades na formação de monitores e gestores para esse método pedagógico diferenciado e do financiamento autônomo, existe um potencial para que a Pedagogia da Alternância se torne um método educativo de formação integral.

**Palavras-chave:** EEFAs; Pedagogia da Alternância; Formação Integral.

## Training for Rotating in Sergipe: Study of School Family Agricultural Ladeirinhas

### Abstract

This article includes the discussion about the Pedagogy of Alternation developed in the Escola Família Agrícola de Ladeirinhas (EFAL). The EFAL is engaged in the education of young children of rural workers, in the different times and spaces in a boarding school and they have technical education for professional development in farming. By means of a qualitative approach, elements of ethnography grounded in phenomenology were used. Immersed in territories of inequity intensified by the agribusiness, and affected by policies which encourage the use of unsustainable technology resulting from green revolution packages, EFAs make use of principles and instruments that attempt to reinforce the dialogue between the school world and the life world, between theory and practice. The articulation of the data collected and their analysis made way for critical reflections on the times of school, family, the working of the land, and daily routines, and showed that despite the difficulties in the preparation of monitors and administrators for this differentiated pedagogical method, as well as the necessity of self-financing, there is great potential for it to become a method of integral education.

**Word-key:** EFAs; Pedagogy of Alternation; Integral Education

\*Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: julianamelof@gmail.com

\*\* Professora do Departamento de Educação – UFS. E-mail: marjonaso@ufs.br

\*\*\* Professora do Departamento de Educação – UFS. E-mail: malucini@hotmail.com.

## Introdução

O presente texto resulta de parte de um estudo que resultou em nossa dissertação de mestrado sobre a dinâmica da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola (EFA), de Ladeirinhas (EFAL), situada no município de Japoatã, na região do baixo São Francisco sergipano. A pesquisa surgiu da carência de estudos voltados não só às questões educacionais do campo, como também voltados à experiência da comunidade de Ladeirinhas, que em meio às adversidades persiste com o objetivo de difundir a pedagogia da alternância e promover o desenvolvimento local.

A pesquisa foi desenvolvida sob orientação dos fundamentos da pesquisa qualitativa que nos permitiu compreender os fenômenos em suas múltiplas dimensões. O método utilizado é a fenomenologia hermenêutica, entendendo o fenômeno como aquilo que se mostra como é ou que se mostra a si mesmo. A partir de uma atitude fenomenológica de abertura do ser humano, objetiva-se compreender o que se mostra à realidade (MASINI, 1989). Para a autora

[...] O método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto. Desvendar o fenômeno além da aparência. Exatamente porque os fenômenos não estão evidentes de imediato e com regularidade faz-se necessário a Fenomenologia (MASINI, 1989, p. 63).

Para ela, além da descrição, a fenomenologia possui a tarefa de interpretar a realidade, ou seja, deve-se estar sujeita ao círculo-hermenêutico: compreensão-interpretação-nova compreensão.

A pesquisa se configura como estudo de caso com uma abordagem etnográfica, pois o caso possui um interesse único, que é ao mesmo tempo similar aos outros e distinto. Desse modo, compreendemos que o estudo de caso se adequa perfeitamente ao estudo da EFAL, que possui particularidades, como ser o único CEFFA do estado de Sergipe, que devem ser compreendidas e destacadas, porém reflete muitas características que são gerais dos territórios rurais e nos auxilia nas discussões e análises.

Na realização da pesquisa nos inserimos na comunidade e na rotina da EFAL, em que observamos as aulas teóricas e práticas que envolvem debates e questões do campo e ambientais, com uso de diário de campo. Concomitantemente realizamos uma análise documental, partindo do projeto político pedagógico da escola, em que observamos os objetivos, os conteúdos e suas propostas. Os Cadernos de Realidade e os Planos de Estudo também foram objeto de nossa análise, como documentos que constituem fonte de informações já existentes. A coleta de informações destes documentos foi ordenada e posteriormente selecionada e analisada conforme o que interpretamos como conteúdo significativo para a pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Também procedemos pela realização de entrevistas semiestruturadas com os monitores responsáveis pelas disciplinas, com os integrantes da AMEFAL que estão diariamente no cotidiano da escola, acompanhando diretamente as atividades e por fim, os estudantes selecionados.

Neste artigo situamos o contexto em que a pesquisa se desenvolveu, problematizamos a formação em alternância desenvolvida na Escola Família Agrícola de Ladeirinhas e indicamos algumas dificuldades encontradas e as potencialidades que este método pedagógico possibilita na concretização das políticas propostas pelo movimento de Educação do Campo.

### **Contextualizando a pesquisa: a Escola Família Agrícola de Ladeirinhas**

A Escola Família Agrícola de Ladeirinhas (Figura 1) está situada no povoado do município de Japoatã, Ladeirinhas, no estado de Sergipe. Como citado anteriormente, as EFAs adotam a pedagogia da alternância, que entende que o processo de ensino-aprendizagem ocorre tanto no âmbito escolar, quanto no âmbito familiar. Desse modo, os estudantes podem aplicar na prática os conteúdos que são levados para a sala de aula e em seguida retornar para a escola enxergando em que medida os conteúdos podem ser contextualizados.

A Escola Família Agrícola de Ladeirinhas foi fundada em 1994 e distancia-se 94 km da capital, Aracaju, funcionan-

do em regime de internato. A escola abriga os educandos uma quinzena por mês, passando os demais dias em casa, em que 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 aos jovens filhos dos camponeses.

A Escola Família Agrícola de Ladeirinhas 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).



Figura 1. Área externa da EFAL onde se localiza o refeitório e os dormitórios.  
Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

A cidade de Japoatã localiza-se na microrregião de Japarutaba e pertence ao Território do Baixo São Francisco que engloba mais 13 municípios: Amparo de São Francisco, Brejo Grande, Canhoba, Cedro de São João, Ilha das Flores, Malhada dos Bois, Muribeca, Neópolis, Pacatuba, Propriá, Santana do São Francisco, São Francisco e Telha. O Território representa 8,8% da superfície territorial do estado. Possui uma população de 12.938 habitantes e, destes, aproximadamente 33% residem na zona urbana, e 66% na zona rural (IBGE, 2010). Em uma análise dos dados, Esteves (2012) indica que nos últimos dez anos a população do Território do Baixo São Francisco teve um crescimento considerável, em uma média de 5,2%. Porém, esse aumento vincula-se exclusivamente a população urbana, o que representa a existência de deficiências e dificuldades da população em se manter no campo, que a autora

associa às dificuldades de acesso à renda, transporte, saúde e educação de qualidade, dentre outros aspectos.

A economia do município baseia-se predominantemente na atividade agrícola (73,2%). A maioria dos estabelecimentos são inferiores a 10 hectares, configurando a predominância da atividade econômica no âmbito da agricultura de subsistência. 78% dos estabelecimentos ocupam 30% das áreas com menos de 10 hectares (ESTEVES, 2012). Contudo, observam-se grandes propriedades de produção baseada na monocultura da cana e de cítricos. Segundo os dados do IBGE – Produção Agrícola Municipal, de 2010, no município de Japoatã há a predominância da produção de amendoim, arroz, feijão e milho. Esteves (2012) destaca também que a economia do Baixo São Francisco baseia-se na fruticultura, pesca e pecuária, porém há um elevado avanço nas lavouras permanentes, representados pela produção de monocultivos de coco e cana-de-açúcar.

A predominância de monoculturas na região decorre da forte tradição latifundiária do território rural brasileiro e atualmente amalgamada pelo modelo de desenvolvimento baseado no padrão estadunidense que se estabeleceu no campo com o intuito de promover a modernização da agricultura. Essas transformações no campo repercutiram nos centros urbanos, ocorrendo deslocamentos econômicos gerando novas dinâmicas, o que Carneiro (2012) e Favareto (2006) denominam de nova ruralidade, aproximando as condições de vida em ambos os espaços. Esta nova dinâmica promoveu modificações no campo como: a redução do padrão de esvaziamento demográfico do campo - devido principalmente ao avanço da infraestrutura e das possibilidades de comunicação com novos habitantes e profissionais e equalização das rendas. Por fim, a descentralização econômica e política propiciou o surgimento de novas oportunidades de trabalho. Portanto, os espaços rurais deixam de ser meros produtores de bens primários para dar lugar a uma maior diversificação e a uma maior integração entre os diferentes setores.

Os autores afirmam que atualmente existe uma maior permanência no meio rural e o aumento populacional nesses territórios, e este fato atual envolve projetos e relações

que necessitam ser ancoradas por uma infraestrutura adequada, como saúde, educação, emprego e acesso a serviços e bens básicos. Essa nova dinâmica que se constrói no campo envolve diferentes classes, categorias, atuações e espaços, que nem sempre se complementam, mas disputam seus territórios. Ainda observam-se duas simbologias do rural: um rural isolado, com precariedade de acesso aos serviços e bens oferecidos pela sociedade, e afetado diretamente pelo êxodo rural; e outro rural povoado, onde os sujeitos possuem uma rica e tradicional cultura, com capacidade de resistência aos efeitos desagregadores aos quais estão sujeitos diariamente.

Além disso, diferentes relações sociais produzem diferentes territórios, que podem se relacionar complementando-se ou entrar em processo de disputa, como ocorre com os territórios do agronegócio e do campesinato. As diferenciações podem ser observadas na forma de organização dos territórios, que se refletem diretamente na paisagem. Enquanto o agronegócio organiza seu território para única e exclusivamente produzir mercadorias, o campesinato organiza seu território primeiramente para existir e se reproduzir.

O território do baixo São Francisco sergipano, onde a EFAL e as comunidades envolvidas estão inseridas, é um território conhecido por abrigar diferentes iniciativas do agronegócio, na maioria de cunho Estatal, ao longo das últimas décadas. Atualmente observa-se na região um agronegócio voltado para a produção de cana-de-açúcar, cultivo este que historicamente no Brasil sempre esteve associado ao latifúndio, concentração, exploração do trabalhador e monocultura e atualmente pouco se tem modificado dessas dinâmicas relativas a essa produção.

A cultura da cana é a que mais tem se desenvolvido no país nos últimos anos e é destinada a produção de açúcar e álcool. De acordo com os dados de diferentes autoras como Esteves (2012) e Conceição (2011), entre os anos de 1990 e 2010 o cultivo de cana-de-açúcar foi a que mais se destacou no país com uma variação positiva de 112%, e nos reportando para o Território do Baixo São Francisco sergipano, Japoatã é o município que mais produz, correspondendo a 30% de toda a produção do

território. Contudo não é tão significativa se compararmos com a produção de todo o estado, onde contribui com apenas 6,6%, ficando em quinto lugar.

Em relação à concentração de terras destinadas à produção de cana-de-açúcar, as autoras demonstram que existe um intenso processo de concentração latifundiária na região, em que a maior parte das terras está em posse dos grandes proprietários e usineiros. Todo esse aumento da produção de cana-de-açúcar não seria possível se não houvesse um intenso incentivo governamental para alavancar principalmente a produção de álcool para etanol, garantindo um maior acesso aos grandes produtores e latifundiários aos créditos rurais, isenção de dívidas e impostos, dentre outras concessões.

Observa-se, portanto, que o território produzido pela cana pressiona o território camponês da agricultura de subsistência e dos policultivos a transferirem suas terras aos monocultivos e usinas, provocando as modificações do espaço rural e as mobilidades populacionais. As transformações não se restringem ao espaço físico, mas implicam em alterações nos modos de vida das famílias e comunidades da região. A figura 2 é emblemática ao demonstrar o trabalho rural durante a época da colheita da cana. Esta figura nos faz compreender que o agronegócio e a monocultura estão presentes nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos que compõem o universo de nossa pesquisa, já que a imagem foi produzida por uma estudante ao buscar retratar o local de trabalho dos seus familiares.



Figura 2. Trabalhadores rurais durante o corte da cana.  
Fonte: Autoria da estudante da EFAL, 2012.

Essas questões que envolvem os diferentes territórios determinam as relações estabelecidas, como também os processos e políticas que se desenvolvem neste espaço. Nessa perspectiva de produção de diferentes territórios, a educação acaba por gerar sentidos completamente diferenciados. Pois, as duas simbologias do “novo rural” citado anteriormente, evidenciam os conflitos e disputas territoriais ocorridas ao longo do tempo. Apesar de existirem duas simbologias do território rural, a educação – direito e necessidade fundamental para o desenvolvimento rural e consequentemente base para essa “nova ruralidade”, que amplia a resistência aos efeitos já citados – não acompanha essa proposta de desenvolvimento e historicamente foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro.

A estrutura colonialista e latifundista brasileira, em conjunto com as diferentes correntes pedagógicas existentes determinaram os processos educacionais para o campo que iam desde formação unicamente técnica e profissional até as correntes que exaltavam o romantismo rural e o nacionalismo. Foi somente a partir do final da década de 1990 que surgiu uma articulação nacional que buscava atender as demandas dos povos do campo a partir da organização social, que se denominou de ‘Movimento por uma Educação do Campo’. Na perspectiva de alguns intelectuais vinculados aos movimentos sociais do campo a educação não se encontrava isolada, estando à parte das reivindicações por reforma agrária, contra o latifúndio e inclusive das pautas maiores como a própria noção de propriedade privada burguesa, mas era e ainda é intrínseca a ela, pois, há uma relação dialética entre a educação do campo e as pautas dos movimentos sociais e organizações civis, que enxergam nessa proposta educacional uma esperança de transformação da realidade e emancipação dos sujeitos (NASCIMENTO, 2009).

Esse movimento atualmente luta pela implementação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e busca garantir a adoção da pedagogia da alternância na educação básica do campo e superior como método.

O Parecer relatado por Murílio Hingel, homologado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC e publicado no Diário Oficial da União em 15 de março de 2006, indica que:

[...] a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola (PARECER 1/2006, p.1).

O documento objetivava garantir o reconhecimento dos CEFFAs para a efetiva certificação dos estudantes após o término dos cursos, e refere-se na determinação da carga horária exigida e a duração do ano letivo. Desse modo, a Pedagogia da Alternância está assegurada institucionalmente e se configura como um importante caminho para a concretização dos princípios almejados pela Educação do Campo. O documento surgiu a partir da demanda as organizações nacionais e regionais que articulam os CEFFAs, assim, esse documento é um importante registro oficial que demonstra a necessidade de garantir a legitimidade desse método educativo.

### ***Pedagogia da Alternância: um princípio educativo que reúne trabalho, família e formação***

A educação do campo, enquanto movimento político-pedagógico nascido das reivindicações dos movimentos sociais e organizações locais reúne um conjunto de preceitos e práticas que pretende refletir o campo, na sua forma mais plena e concreta compreendendo-o como território de disputa e como símbolo desenvolvido pela memória coletiva dos sujeitos que ali vivem. Portanto é a partir dessa reflexão sobre o campo e educação que caracterizamos a pedagogia da alternância.

Os Centros Educativos de Formação por Alternância – CEFFAs – são todas as instituições que utilizam o método pedagógico da alternância em seus processos educativos e englobam principalmente as EFAs e as Casas Familiares Rurais (CFRs). Esses centros tiveram origem na década de 1930 do século passado os programas educativos de formação por alternância no meio rural francês surgiram, nas chamadas Maisons Familiares Ru-

rales (MFR). Sua alternância se dava em estadas de uma semana no centro de formação e três semanas no meio familiar. As EFAs brasileiras foram desenvolvidas com a influência também das experiências italianas. De acordo com Ribeiro (2010), o primeiro Centro de Formação por Alternância, uma EFA<sup>2</sup>, foi criado em 1968 no estado do Espírito Santo, especificamente no município de Anchieta, localizado no litoral sul.

A partir da consolidação dessa experiência houve um aumento considerável no número de EFAs e CFRs no Brasil, e segundo os dados mais atuais de Begnami (s/d), no ano de 2011 contabilizavam 148 EFAs e 120 CFRs. Essas instituições se constituem como entidades não-governamentais, sem fins lucrativos e são gestadas sempre por uma associação local de caráter participativo e coletivo. O desenvolvimento da alternância deve-se principalmente ao envolvimento de setores da Igreja Católica, porém esta não era uma particularidade da experiência brasileira. Grande parte do movimento mundial dos CEFFAs tem suas raízes, de forma direta ou indireta, na doutrina social da Igreja Católica. Segundo os autores García-Marirrodrga e Puig-Calvó (2010), não se trata da instituição em si da Igreja Católica, mas sim de organizações ou pessoas que possuem vínculos como o Movimento Sillón, JAC, Sindicatos Católicos Rurais, ONGs, sacerdotes, religiosos (jesuítas, franciscanos, vicentinos, dentre outros).

A ideia inicial desses promotores era iniciar uma escola voltada para os problemas do campo, a exemplo da falta de desenvolvimento, da pobreza, do analfabetismo dos camponeses, dentre outros. E o modelo inspirado foi os das MFRs francesas e italianas. Esses modelos eram trazidos por estagiários e padres vindos da Europa que ministravam oficinas de formação para os integrantes das comunidades, que mesmo sem formação acadêmica pedagógica, se tornavam monitores. Desta forma os princípios da pedagogia da alternância eram compartilhados, desde o fundamental – a alternância entre a escola e o meio socioprofissional e produtivo – até os modos organizativos e metodológicos. E assim as primeiras escolas começaram a funcionar, com alternância de quinze dias na escola e quinze dias em casa, com duração de dois anos, e segundo Rodrigues (2008) equivalia ao nível do quinto e sexto ano do ensino fundamental.

### ***A Escola Família Agrícola de Ladeirasnas***

A instituição foi fundada no ano de 1994 por um grupo de missionários do campo, além de representantes da Diocese de Propriá (SE) 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 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 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009).

Atualmente, a EFAL oferece uma educação profissional aos jovens filhos de agricultores, ou seja, oferece um Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária. No projeto político-pedagógico, os níveis de ensino e a modalidade educacional, a escola é descrita como sendo uma

Escola Particular Comunitária de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária, Integrada ao Ensino Médio com Qualificação na Produção Vegetal e na Produção Animal. Esta Escola Família Agrícola - EFA trabalha com Educação do Campo, sistema de internato, adotando como modelo educativo a Pedagogia da Alternância, originário na França e adaptado aqui no Brasil à nossa realidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009).

Por ser uma escola de cunho comunitário, a EFAL possui uma Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Ladeirasnas (AMEFAL), 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 Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA), rede esta que conta com dez EFAs associadas – todas as outras nove são escolas localizadas no estado da Bahia, sendo a representação legal dessas. A REFAISA, por sua vez, é filia-

da à UNEFAB. Ao longo dos 18 anos de funcionamento a escola já passou por diversos momentos e crises, e atualmente, para garantir um ensino de qualidade, voltado para as demandas do campo, a AMEFAL buscou realizar parcerias junto com a Secretaria de Estado da Educação, que garante a certificação do alunado.

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 Solidariedade Internacional das Casas Familiares Rurais (SIMFR), 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.

Como dinâmica dos processos e conjunturas sociais, políticas e econômicas, 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 por meio da Secretaria de Estado da Educação para a certificação do alunado e com outros órgãos públicos do Estado e Federais, como a Empresa do Desenvolvimento Sustentável do Estado de Sergipe (PRONESE) e Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF).

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, em que 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 interdis-

ciplinar, os jovens questionarem a sua realidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 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 para atuar como monitores na EFAL.

Apesar dos Centros serem caracterizados como escolas comunitárias, em que uma associação é responsável pela sua gestão, no âmbito jurídico os CEFFAs são considerados escolas particulares, de direito privado, embora prestem um serviço público. Desse modo, por ser uma entidade sem fins lucrativos, está apta a receber recursos públicos, com base na Constituição Federal e na LDB 9394/96. Porém, os CEFFAs têm que encontrar brechas legais para que possam garantir o direito ao financiamento público. O documento elaborado por Begnami (2012) apresenta todas as Leis e Artigos da Constituição e da LDB que podem garantir a legitimidade do financiamento público dos CEFFAs. Segundo os dados do autor, a constituição e a LDB definem que os recursos públicos destinados à educação devem ser investidos em escolas públicas, com algumas exceções.

Faculta-se dirigir recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, inclusive por meio de bolsas de estudos **a quem demonstrar insuficiência de recursos**, quando houver falta de vagas e cursos regulares na rede pública na localidade da residência do educando (SILVA, 2005, p. 840 *apud* BEGNAMI, 2012, p. 4, grifo do autor).

Desse modo, os CEFFAs devem contemplar em seus estatutos a finalidade não lucrativa da instituição e assegurar a destinação do seu patrimônio à outra escola ou ao poder público, caso suas atividades não sejam mais desenvolvidas. Para Begnami (2012), deveria ser no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) o lugar que os CEFFAs con-

seguiriam as “[...] garantias para estruturar uma via de financiamento público permanente” (2012, p.4), já que o fundo garante o financiamento de Creches Comunitárias e as APAEs – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais. Podemos analisar com auxílio dos dados do autor que algumas fontes de financiamentos das redes das EFAs ou CFRs, como a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), a REFAISA, entre outras, ocorrem por repasse de verbas diretamente do Estado e das Prefeituras, ou seja, não há uma política de estado. O que podemos observar são políticas de governo que dificultam o funcionamento dos CEFFAs, pois não garantem que estes possam executar suas atividades de forma satisfatória à longo prazo e impedem que os Centros alcancem seus objetivos.

Devido a esses empecilhos no financiamento público diferenciado para os CEFFAs, especificamente na EFAL, 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 monitores, já que os contratados permanecem atuando por no máximo dois anos, devendo posteriormente permanecer seis meses sem contrato para este ter a possibilidade de 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.

Como afirmado acima, os empecilhos colocados pelo Estado estão relacionados com o status de funcionamento das EFAs, que se caracterizam como serviço público, porém não estatal. Segundo Franca-Begnami (2011) é a gestão comunitária dos CEFFAs que limita o acesso ao financiamento público e inviabiliza

“[...] a manutenção do funcionamento com materiais didático-pedagógicos apropriados e equipes pedagógicas qualificadas e com o perfil desejado para o sistema. Este desafio tem le-

vado ao fechamento ou à descaracterização de centros educativos” (2011, p. 38).

No depoimento do gestor da EFAL ficam claras as dificuldades enfrentadas pela escola por depender do Estado para garantir a estrutura da escola e financiar suas atividades. Como salienta o gestor em relação às condições de funcionamento da referida escola

“[...] a escola se mantinha sem precisar do Estado. O comodato com o Estado ele vai ser encerrar em 2014, pode se renovar, aí se o Estado quiser. Vai haver algumas coisas pro Estado renovar esse comodato, pra escola não fechar, se não fecha. [...] a Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Ladeirinhas (AMEFAL), que quem mantém essa escola é uma associação de agricultores, assentados agrícolas, que são de assentamentos, é quem mantém. Quem mantém a parte pedagógica, pagamento dos professores, alimentação é o Estado. Às vezes o MST, movimento dos sem terra, faz algumas doações aqui pra ajudar, alimentação, às vezes alguma doação, ajuda em algum material, alguma coisa, e assim ela vive funcionando, é tanto que essa Associação não tem recursos, são muito pobres, e a escola vive a necessitar de tudo aí (Entrevista – Gestor, 2012).

Assim, podemos observar que o financiamento estatal por um lado garante o financiamento das instituições que atualmente as famílias não conseguem manter, evitando, portanto, que estas fechem. Por outro lado engessa as instituições retirando a autonomia dos sujeitos na autogestão dos processos educativos. Ribeiro (2010) afirma que é necessário investigar se os princípios e finalidades aos quais os CEFFAs foram criados ainda se mantêm, e assim destaca que a questão do financiamento pode interferir diretamente nos princípios de liberdade e de autonomia. Pois, “[...] aquele que fornece os recursos – seja o Estado seja a empresa, seja uma associação - acha-se no direito de definir a finalidade da formação” (2010, p. 333). Dessa forma, fere a autonomia da escola em relação a sua finalidade de formação.

Desse modo, a participação do Estado em importantes processos das EFAs retira a responsabilidade gestora das associações, que atualmente não possuem mais a função



de manter, conseqüentemente isenta as famílias envolvidas da responsabilidade de participar diretamente dos processos educativos e decisórios das escolas. Essa situação gera 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. Essa ausência de participação das famílias no processo de gestão da escola é recorrente nas falas dos monitores, que acreditam que este é um problema central tanto na efetivação da pedagogia, quanto no funcionamento da EFAL. Pois,

[...] a questão das famílias, da interação escola-família ainda é muito escasso, falta participação das famílias. É uma angústia nossa né, que a gente vê que eles colocam os meninos aqui e é como se dissesse, tô isento de qualquer responsabilidade, e a gente fica o tempo todo chamando os pais pra responsabilidade. [...] nós temos muitos problemas em estar articulando essas pessoas, em estar trazendo para as discussões. A gente tem diversos problemas, porque mesmo que a gente se proponha a fazer, como a pedagogia diz que uma vez por ano a gente tem formação sobre a pedagogia com pais, reunião de formação com pais. Mas nem todos vêm entendeu? A minoria é que comparece, então a gente tem esses problemas de estar juntando as famílias, em debater, conversar, formar sobre a pedagogia, [...] então isso também é preocupante (Entrevista – Monitora 1).

A participação das famílias no funcionamento das escolas e na formação dos jovens é um dos pilares de sustentação de uma EFA. É papel de a família trazer as demandas do campo e da realidade vivenciada para incorporá-las nos Planos de Formação. Sem o auxílio das famílias nos processos decisórios, a EFA arrisca-se tornar-se uma escola tradicional. Desse modo, é a formação das famílias que possibilita compreender a proposta da alternância e assim, a importância de se colocarem na condução tanto dos processos educativos, quanto das questões estruturais da EFA. É de responsabilidade da Regional a formação das famílias, mas na ausência desta, é a EFA que deve se responsabilizar por essa função.

Para Silva (2008), em muitas EFAs existe pouca associação entre os espaços formativos e tempos vividos, ou seja, entre o trabalho na família e o estudo na escola, e essa desarticulação ocorre muitas vezes por alguns fatores limitantes: as famílias não compreendem a verdadeira finalidade da alternância, estando muitas vezes despreparadas para a inserção na dinâmica escolar e há uma frequente fragilidade dos instrumentos pedagógicos utilizados. Portanto, corre-se o risco da modalidade da alternância se caracterizar mais como uma justaposição de diferentes atividades do que uma pedagogia que leva em consideração os conhecimentos e a cultura tradicional do campo e os valoriza no espaço escolar. “[...] não há EFA sem a participação ativa das famílias” (BEGNAMI, 2003, p. 46), ou seja, as famílias são os sujeitos principais e são necessários para a garantia da identidade e do futuro do sistema de alternância.

### **Considerações Finais**

A pedagogia da alternância como um método e princípio da educação do campo representa uma das experiências que resistem as políticas discriminatórias da educação rural e as EFAs configuram-se como base estratégica para o desenvolvimento da relação entre educação e sustentabilidade, na construção de novos paradigmas que pautem a agroecologia como um novo enfoque produtivo. As possibilidades dessa construção são enormes, e fortalecem o discurso de superação da relação antagonica e contraditória entre a cidade e o campo.

Notam-se as grandes possibilidades, entretanto a realidade se mostra tortuosa para grande parte das EFAs no Brasil. Muitos são os aspectos que aos poucos estão ameaçando e interferindo nos princípios de liberdade e autonomia das EFAs. Na pesquisa realizada na Escola Família Agrícola de Ladeirinhas podemos concluir que os dois aspectos que mais evidenciam essas ameaças são a falta de financiamento público e a ausência de espaços de formação para a equipe pedagógica e gestora da escola. O financiamento público apresenta duas faces de uma mesma moeda: tanto pode gerar estabilidade financeira para a instituição, garantindo assim o seu pleno funcionamento e possibilitando que esta se concentre em outras

questões que não seja a preocupação com os recursos para pagar os monitores ao final do mês. Por outro lado, esse financiamento pode gerar o engessamento e retirar a autonomia da EFA em muitos aspectos, como na contratação dos monitores, que ao ser responsabilidade do Estado, a Associação deixa de envolver sujeitos que acreditam na pedagogia da alternância e são próprios da comunidade. A ausência de formação dos monitores é apenas uma consequência dessa presença do Estado, já que muitos monitores não veem a necessidade dessa formação.

Comumente, a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade emana de organizações sociais como direito do cidadão e dever do Estado. Contudo, no contexto da pesquisa que realizamos, nos parece que a problemática do financiamento da educação desenvolvida na EFAL e de sua gestão pedagógica da proposta de educação desta instituição necessita de políticas que possibilitem a participação do Estado no financiamento da educação em diálogo com a comunidade na definição de qual escola, de qual conhecimento, de qual formação deve ser oferecida aos jovens daquela comunidade.

Apesar das dificuldades em desenvolver a pedagogia da alternância como proposta pelos teóricos que se dedicam ao estudo dessa temática, observamos que os estudantes da EFAL possuem uma noção de participação e organização popular bastante enraizado, que decorre dos espaços escolares, mas também da vivência em suas comunidades, principalmente através da atuação dos movimentos sociais do campo. Essas observações se evidenciam em seus depoimentos, em suas fotografias e até nas posturas corporais e comportamentais no cotidiano escolar. Os conhecimentos mais recentes, adquiridos nas aulas teóricas e práticas na escola são compartilhados com os familiares, e incorporados através de uma reconfiguração da memória coletiva daqueles sujeitos. Eles podem até não saber qual a função da pedagogia da alternância, ou crer na sua eficácia, mas ela possibilita uma intensa e constante troca.

A pedagogia da alternância pode ser um método revolucionário por possibilitar que os sujeitos compreendam seus papéis e possibilitem-nos agir em suas realidades. Além disso, a possibilidade das comunidades se apropriarem dos processos educativos locais é uma forma de

fortalecimento popular e de extrema necessidade para o desenvolvimento social e sustentável da região.

## Notas

1 Termo utilizado por Kolling, Néry e Molina (1999) para indicar a situação precária que as escolas do campo se encontram e da ausência de políticas públicas voltadas para estas. Segundo os autores, o próprio documento do MEC, intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 assume que não existia planejamento para essas escolas e uma notória prioridade às escolas localizadas em áreas urbanas. Além dos PCNs, existe o Plano Nacional da Educação (PNE), que se configura como o documento oficial da política educacional brasileira, e neste não se encontrava nenhuma política específica para o campo.

2 É importante destacar que essa Escola Família Agrícola de Anchieta se configurou como a primeira instituição educativa em alternância da América.

## Referências

BEGNAMI, João Batista. **Os CEFFAs e a Educação Média e Profissional**. s/d. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B07bZIN7afpJZUswaTdIOXViTHM/edit>. Acesso em: 12 de dezembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Estado da arte do financiamento público dos centros educativos familiares de formação em alternância – CEFFAs – no Brasil**: documento resumo. Brasília, 29 de agosto de 2012. Disponível em: [http://www.unefab.org.br/p/documentos.html#\\_UM9ghW9fDpo](http://www.unefab.org.br/p/documentos.html#_UM9ghW9fDpo). Acesso em: 17 de dezembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa – Portugal; Universidade François Rabelais de Tours – França. Belo Horizonte – MG, 2003.

BRASIL. SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). Parecer 1/2006, do relator Hingel, Murílio de Avellar. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Processo 23001.000187/2005-50. Brasília,

2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf). Acesso em 25 nov. 2012.

CARNEIRO, Maria José. Do “rural” como categoria de pensamento e como categoria analítica. In: CARNEIRO, Maria José (coordenadora). **Ruralidades Contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. A expansão do agronegócio no campo de Sergipe. **Revista Geonordeste**. N. 2, ano XXII, 2011. Disponível em: <http://200.17.141.110/pos/geografia/geonordeste/index.php/GeoNordeste/article/view/223>. Acessado em 04 de dezembro de 2012.

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

ESTEVES, Jussara Carvalho Batista. **Desenvolvimento rural e subdesenvolvimento econômico no Baixo São Francisco Sergipano**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Gestão em Empreendimentos Locais). Universidade Federal de Sergipe – UFS, 2012.

FAVARETO, Arilson da Silva. **Paradigmas do desenvolvimento rural em questão: do agrário ao territorial**. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais). Universidade de São Paulo – USP, 2006.

FRANCA-BEGNAMI, Marinalva Jardim. Os CEFFAs e a Educação do Campo. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Ano 6, n.º 11, Julho 2011.

GARCÍA-MARRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÍ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O lutador, 2010.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE cidades@ 2010**. Acessível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> > Acesso em 03 de maio de 2012.

MASINI, Elcie Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy (2009). **Educação do Campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputa**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, UnB, 2009.

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.

SILVA, Lourdes Helena da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: A experiência brasileira. **Revista de Ciências da Educação**. Nº 5, Jan./Abr., 2008.