

O TRABALHO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: POSSIBILIDADES E LIMITES

Ricardo Palaro; Maria de Lourdes Bernartt

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da UTFPR – Campus Pato Branco – PR; Professora Doutora em educação pela Unicamp. Atua como docente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional (UTFPR), com a disciplina Educação e Desenvolvimento Sustentável.

Resumo - Questões acerca da educação do campo vêm sendo discutidas pela Pedagogia da Alternância, tendo por característica, o desenvolvimento integral do jovem que se encontra no meio rural. A proposta não é apenas evitar o êxodo rural, mas sim, melhorar a qualidade de vida das famílias que vivem no campo e de atividades agrícolas. A proposta não é excludente, isto é, engloba tanto aspectos rurais quanto urbanos, pensando justamente na integralidade da formação do indivíduo que não está excluído no mundo, mas sim, inserido nele. O questionamento que se levanta é sobre a possibilidade de captar nessa prática pedagógica elementos da categoria trabalho bem como também elementos da categoria trabalho como princípio educativo. O pano de fundo é analisar as possibilidades e limites da Pedagogia da Alternância frente à superação do modo de produção capitalista ou se ela é simplesmente mais uma artimanha da burguesia para fazer a revolução no campo.

Palavras-Chave: Trabalho, Pedagogia da Alternância, Princípio Educativo.

Abstract- Questions about the education field have been discussed by the Pedagogy of Alternation, with the characteristic, the integral development of young found in rural areas. The proposal is not only avoid the rural exodus, but rather to improve the quality of life for families living in rural and agricultural activities. The proposal is not exclusionary, encompassing both rural and urban aspects, thinking exactly the comprehensive training of the individual who is not excluded in the world, but rather into it. The question that arises is the possibility of seeing this pedagogical practice elements of the work category and also elements of the working class as an educational principle. The background is to analyze the possibilities and limits of the Pedagogy of Alternation forward to overcoming the capitalist mode of production or if it is just another trick of the bourgeoisie to make revolution in the field.

Keywords: Work, Pedagogy of Alternation, Educational Principle.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte do Projeto de Pesquisa, que ainda está em construção, apresentado no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UTFPR campus Pato Branco), cujo intuito é trazer à tona a discussão acerca da Pedagogia da Alternância tentando entender a proposta de sua dinâmica e se esta pode ser

compreendida como uma educação que vise o trabalho como princípio educativo ou como mera reprodução da educação capitalista.

O interesse por esse tema surgiu nos encontros, conversas e debates propiciados por alguns professores da UTFPR que já vem há algum tempo pesquisando sobre a modalidade de ensino da Pedagogia da Alternância. A possibilidade de

investigação sobre a categoria trabalho dentro da Pedagogia da Alternância é oportuna nesse momento histórico devido ao grau de imersão e consolidação dessa proposta como instrumento de educação de jovens que moram no campo.

Neste artigo apresenta-se a proposta da Pedagogia da Alternância, como surgiu e se consolidou e como está sendo aplicada atualmente. Em seguida procuramos apresentar o conceito de trabalho e a nossa principal preocupação nesse artigo, que é o trabalho como princípio educativo. Por fim, tentamos delinear as possibilidades e limites que apareceram na nossa pesquisa, no que se refere à proposta educacional da Pedagogia da Alternância sob uma leitura pelo viés do trabalho como princípio educativo.

1-Pedagogia da Alternância: um resgate historiográfico e histórico

A Pedagogia da Alternância é uma alternativa entre tantas outras que surgiu para a educação no campo, mais especificamente nas Casas Familiares Rurais, com o objetivo de promover uma educação, formação e profissionalização eficaz e concreta mais apropriada à realidade do campo. Mas afinal, o que é a Pedagogia da Alternância? O que são as Casas Familiares Rurais?

O Movimento das Casas Familiares Rurais nasceu em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores e de um padre de um pequeno vilarejo da França que, de um lado, “prestaram atenção na provocação de um adolescente de quatorze anos que rejeitava a escola na qual tinha sido matriculado e, de outro, estavam atentos a seu meio, que queriam promover e desenvolver” (GIMONET, 1999, p. 40). Assim, a proposta de ensino e formação não estaria separada da realidade do momento, mas “estritamente associada a ela e se inscreviam num movimento, numa dinâmica de conjunto” (GIMONET, 1999, p. 41). Desta forma, o ensino para os adolescentes “tinha um sentido e podia se transformar em aprendizagens” (GIMONET, 1999, p. 41).

Essa primeira experiência com a Pedagogia da Alternância que aconteceu na França em 1935 com a denominada *Maison Familiale Rurale* (MFR) surgiu em virtude de alguns fatores que vinham ocorrendo, “como o abandono dos camponeses no campo, o êxodo rural, a crescente urbanização e o profundo desenvolvimento do capitalismo” (NASCIMENTO, 2009, p. 160), assim, os filhos dos camponeses tinham apenas duas opções, “a primeira era abrir mão dos estudos e continuar trabalhando no campo e a segunda deixar o campo e ir estudar na escola pública da cidade” (NASCIMENTO, 2009, p.166). Os camponeses temiam que deixando seus filhos estudassem na cidade, estes renegariam suas raízes e abandonariam o campo. Deste modo, iniciaram

então movimentos junto a “sindicatos e a igreja buscando uma alternativa viável para o problema que estavam enfrentando. Assim, aconteceu a primeira experiência onde os jovens ficavam reunidos uma semana em local apropriado (casa paroquial) e três semanas na propriedade familiar” (NASCIMENTO, 2009, p. 167).

No Brasil, a primeira experiência surgiu no estado do Espírito Santo, especificamente no município de Anchieta em 1969 mediado pelo padre Humberto Pietogrande através de um intercâmbio Brasil – Itália. Já em 1968 através da Fundação do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES) surgiu a primeira Escola Família Rural (NASCIMENTO, 2009, p. 167). Segundo Teixeira, Bernartt, & Trindade, no Brasil as experiências mais conhecidas da Pedagogia da Alternância são as desenvolvidas pelas EFAs (Escolas Família Agrícola) e CFR (Casa Familiar Rural). Os pesquisadores que estudam estas escolas utilizam a terminologia Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

A pedagogia adotada pelos CEFFA é a Pedagogia da Alternância, que segundo Gimonet (2007, p.16) “a formação por alternância dos CEFFAs obedece a um processo que parte da experiência da vida cotidiana para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente”.

Na Pedagogia da Alternância todos colaboram para a elaboração das atividades, dos instrumentos, das organizações didáticas, dos princípios e métodos próprios das CFRs. Elabora-se então uma “pedagogia da partilha”. De acordo com Gimonet (2007), quatro são as finalidades da pedagogia da alternância: 1) orientação; 2) adaptação ao emprego (suprir a inadequação entre formação e emprego); 3) qualificação profissional (construir uma identidade profissional duradoura); 4) formação geral (permitir o mesmo acesso ao prosseguimento dos estudos através do ensino tradicional).

As principais características das CFR são: a responsabilidade das famílias na gestão de uma associação de pais e alunos; a alternância dos períodos entre o meio de vida socioprofissional e a Casa Familiar onde o educando exerce na prática uma concepção dialética de formação; a vida dos educandos em pequenos grupos e em internatos; uma equipe de formadores denominados monitores, e uma pedagogia adaptada que se chama Pedagogia da Alternância (NASCIMENTO, 2009, p. 168).

Na Pedagogia da Alternância “os pais são chamados a participar de toda vida da escola, desde o acompanhamento integral dos filhos quando estão junto à família até na administração, coordenação e manutenção da escola” (NASCIMENTO, 2009, p. 168).

Nesse sentido, as CFRs são escolas da região,

criadas e geradas pelas pessoas do lugar, para as pessoas do lugar. Criar uma CFR é então “para um grupo de pessoas, para os pais, para uma comunidade, oportunidade para assumir seus destinos e a educação de seus filhos” (GIMONET, 1999, p. 43).

A Pedagogia praticada baseia-se na Alternância, o que significa: “Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio-profissional e em situação escolar” (GIMONET, 1999, p. 44). Mas a Alternância significa, sobretudo, “uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo” (GIMONET, 1999, p. 45). A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, “partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito” (GIMONET, 1999, p. 45).

Para Gimonet (1999, p. 45), a Pedagogia da Alternância, nas CFRs, “dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo”.

A Alternância diversifica e multiplica os formadores que atuam com os jovens. Estes formadores são

os pais, os profissionais responsáveis do estágio, os interventores dos meios sócio-profissionais e, evidentemente, os formadores dos CEFFA's que chamamos de monitores. Cada um contribui com seu saber específico, sua experiência, na área de suas competências. Um tema de estudo recebe assim esclarecimentos diferentes e complementares, onde cada um tem seu valor e é reconhecido (GIMONET, 1999, p. 45).

A responsabilidade das famílias, a parceria com a família, é ao mesmo tempo fonte de formação e desenvolvimento do meio. “Existem parceiros insubstituíveis que se inscrevem no tempo e que fazem com que o CEFFA exista” (TANTON, 1999, p. 100). São eles: “pais, monitores, mestres de estágio que assumem a responsabilidade educativa e que garantem o bom funcionamento – a colocação em prática – da Pedagogia da Alternância” (TANTON, 1999, p. 100). A parceria é saber reconhecer que o outro “é complementar e que o resultado da soma dos atores pode servir ao projeto que foi coletivamente construído” (TANTON, 1999, p. 100).

A família é para o jovem um ponto de referência e um suporte essencial para soluções dos problemas de inserção na sociedade. Esta “inserção sócio-profissional é o resultado de um longo processo de maturação do jovem que se desenvolve durante os anos de Alternância entre o meio familiar e profissional, e o meio escolar” (TANTON, 1999, p. 101).

Para Tanton (1999, p. 101), podemos constatar que

os jovens encontram, neste caso, mais facilmente um emprego, um lugar na sociedade profissional, mas devemos sobretudo constatar que a Alternância não faz somente adaptar o jovem ao emprego, mas ela o ajuda a tornar-se um ser ativo e participante. Os jovens em alternância estão em situação real, o que provoca e motiva a formação.

Estar em situação concreta de trabalho corresponde a uma “necessidade sentida por uma maioria de adolescentes que procuram exercitar-se, descobrir-se, afirmar-se” (TANTON, 1999, p. 101). Estes jovens procuram ao mesmo tempo “serem úteis e considerados, sem que por isso queiram reproduzir o que os adultos ditam. A Alternância permite aos jovens participar da vida dos adultos através de um trabalho real” (TANTON, 1999, p. 101).

A ação da CFR participa do desenvolvimento do meio porque

ela é de início voltada para o futuro, preparando jovens cidadãos. Isto porque ela associa o conjunto dos parceiros de todas as gerações sem distinção de origem e nem de classe social para partilhar a responsabilidade da educação e da promoção dos jovens e dos adultos (TANTON, 1999, p. 101).

Para a implementação do dispositivo pedagógico (formação alternada) é preciso saber suas finalidades e princípios. Finalidades: “formação integral da pessoa, educação, orientação e inserção socioprofissional, contribuição para o desenvolvimento da região onde está inserido o CEFFA” (GIMONET, 2007, p. 28). Princípios: “há uma forte relação entre vida e escola, as relações de trabalho e a escola, a experiência é considerada como suporte de formação. Ela se impõe para uma formação contínua na descontinuidade das atividades, fazer uma ligação entre os dois espaços-tempos (escola e meio)” (GIMONET, 2007, p. 29-30).

Há uma forte relação entre vida e escola, as relações de trabalho e a escola, a experiência é considerada como suporte de formação. “Ela se impõe para uma formação contínua na descontinuidade das atividades, fazer uma ligação entre os dois espaços-tempos (escola e meio)” (GIMONET, 2007, p. 29).

Na Pedagogia da Alternância encontramos vários instrumentos pedagógicos, a saber; Plano de Estudo; Estágio; Colocação em Comum; Tutoria; Coletivos de Jovens; Visita à Família e Comunidade; Visita e Viagem de Estudo; Serão de Estudo; Colaboração Externa; Cadernos Didáticos; Fichas de Trabalho; Atividade de Retorno-experiências; Projeto do Jovem Empreendedor Rural; Avaliação semanal; Avaliação formativa e o chamado ‘Caderno de Vida ou Caderno da Realidade’, este permite aos filhos dos agricultores “observação e análise direta da prática agrícola e estabelecer um elo entre a

experiência, da vida familiar, social e o período escolar” (GIMONET, 2007, p. 32).

Cada ciclo de formação contém temas de estudos, sobre a vida profissional e sobre a vida familiar. As pesquisas e estudos propostos devem apresentar aos alternantes utilidade e sentido para que seja duradouro.

Portanto, três elementos devem ser considerados:

pertinência em relação às atividades (experiência, contexto de vida). Pertinência à evolução do jovem (interesses, capacidades de apreender o meio, abordar uma profissão). Pertinência em relação à cultura do meio, modos de pensar, linguagem, formas de expressão. “Não é o programa em base de noções que determina estas escolhas, mas, sim, a progressão dos adolescentes ou adultos. É nesta base que se constrói o Plano de Formação” (GIMONET, 2007, p. 34-35).

O Plano de Formação visa garantir a implementação organizada da alternância, estrutura o percurso formativo. “A formação alternada supõe dois programas de formação: o da vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experiências, e o segundo conteúdos formais e acadêmicos” (GIMONET, 2007, p. 70). O Plano de Formação tem o objetivo de reunir estas duas lógicas.

No caso dos CEFFA, a situação que põe em atividade o capital social é “o aumento de responsabilidade na formação e no desenvolvimento local por parte do grupo de famílias associadas” (MARIRRODRIGA, 2007, p. 177).

A alternância articula processos de “formação (capital humano) e desenvolvimento local mediante a participação, o compromisso associativo e o trabalho em rede (capital social)” (MARIRRODRIGA, 2007, p. 181).

O perfil do egresso que pretendem os CEFFA é o de um líder local que “viva dignamente de seu trabalho e em seu território, um jovem capaz de empreender projetos que contribuam ao seu desenvolvimento pessoal e familiar, para conseguir assim o progresso de toda a comunidade” (MARIRRODRIGA, 2007, p. 183).

Mostramos acima que a Pedagogia da Alternância vê o trabalho como um instrumento fundamental para a concretização da formação dos indivíduos. Grosso modo, diríamos que o conceito de trabalho (que vem sendo desenvolvido nas CFRs) tem a função de educar os jovens, isto é, que o trabalho é visto como princípio educativo, como por exemplo quando Gimonet cita que a Pedagogia da Alternância possibilita a adaptação ao emprego tentando suprir a inadequação entre formação e emprego e, possibilita a qualificação profissional numa tentativa de construir uma identidade profissional duradoura. Como mencionamos

anteriormente no texto, Tanton (1999) também defende que a Pedagogia da Alternância não faz somente adaptar o jovem ao emprego, mas ela o ajuda a tornar-se um ser ativo e participante. E mais, o autor acredita que a situação concreta de trabalho corresponde a uma “necessidade sentida por uma maioria de adolescentes que procuram exercitar-se, descobrir-se, afirmar-se”. Além disso, é categórico ao dizer que a Alternância permite aos jovens participar da vida dos adultos através de um trabalho real. Esses são alguns momentos em que o conceito trabalho aparece como possibilidade de ser entendido como princípio educativo. Mas tal afirmação não seria precipitada? O que se entende afinal por trabalho como princípio educativo? É com essas questões que nos propomos agora a evidenciar a categoria trabalho como princípio educativo.

2-O trabalho e o trabalho como princípio educativo

Ao começarmos investigar a categoria trabalho nos deparamos com o conceito da educação. Quando nos referimos aqui ao termo educação temos em mente o radical latino ducor que, por sua vez, deriva do termo Dux que significa general, comandante, guia. Logo, ser educado é estar sob o jugo de um guia, pois este conduz, comanda.

A reflexão sobre educação e trabalho é uma preocupação constante nos discursos educacionais, sendo uma questão justa e legítima e pertinente. Apesar disso, esta discussão tem sido apresentada de forma descontextualizada, ora superestimando a importância do trabalho em detrimento da educação, ora o inverso.

A tendência predominante do capitalismo, em seu primeiro estágio, procurou “converter as primeiras unidades de produção que eram autônomas, artesanais, em trabalho assalariado. Esta face do capitalismo criou uma divisão do trabalho, tornando-o coletivo e diminuindo o tempo de produção da fábrica comparada ao período que levava o artesão independente em sua produção” (SAVIANI, 2002, p. 23).

A sofisticação da ciência e da tecnologia introduziu a maquinaria no ambiente fabril, “reforçando a racionalização da produção e as especializações, cada funcionário era muito qualificado para a sua tarefa, sem saber do processo todo” (SAVIANI, 2002, p. 23). Esta fragmentação do trabalho em operações simples trouxe mudanças significativas no sentido em que, os procedimentos podendo agora ser efetuado por máquinas, poderiam ser controlados por qualquer funcionário, e sendo assim, as habilidades manuais ficam relegadas.

O reflexo deste modelo capitalista é a “desqualificação do trabalhador, na medida em que este não precisa mais deter o conhecimento do processo de produção como um todo, apenas a sua

parte (SAVIANI, 2002, p. 23). A sofisticação da ciência, ao contrário, não implicou diretamente em qualificação da massa de trabalho, mas na superqualificação de poucos que detinham o conhecimento dos processos produtivos como um todo. Essa divisão do trabalho “não socializa o processo da produção de um produto - nem da técnica nem do trabalho intelectual – impedindo os trabalhadores que se apoderem das etapas produtivas” (SAVIANI, 2002, p. 23). Isso só contribuiu ainda mais para a centralização do poder.

Estas relações de poder aconteceram em diferentes dimensões: “no rígido controle sobre a produção, no rígido controle sobre o trabalhador e ainda, sobre a cobrança incessante do aumento da produtividade” (SAVIANI, 2002, p. 23). E para o desempenho do trabalho na fábrica era necessário certo preparo para função que o trabalhador exerceria na sua lida diária. Em outras palavras, o ensino estava atrelado à vida na fábrica. Mas afinal, que tipo de ensino?

Para tentar entender essa dinâmica vamos fazer uma reflexão acerca da educação sob o viés histórico. E nos remetendo aos primórdios da existência humana percebemos que a educação praticamente coincide com a mesma. Em outros termos,

as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. A medida em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência (SAVIANI, 1998, p. 03).

Nessa discussão o entendimento do conceito de trabalho atrelado ao conceito de educação requer que pensemos o primeiro como princípio do segundo, ou seja, que pensemos o trabalho como princípio educativo.

Saviani, um dos mais importantes pensadores contemporâneos da educação, assim resume os fundamentos conceituais da proposição do *trabalho como princípio educativo*:

todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade

se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1986, p. 14).

Ao bebermos na fonte do pensador clássico que trata da categoria trabalho, que é Marx, encontramos uma definição do trabalho, como sendo “um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (MARX, 1983, p. 149).

Nessa linha de raciocínio, Tumolo (2005, pg. 241) aponta que se é verdade que o trabalho é a base da existência humana, então “seria necessário indagar como é produzida essa existência humana, por intermédio do trabalho, na especificidade do modo capitalista de produção”. Algumas das questões seriam: “Qual é, nesta forma social determinada, o significado do trabalho? Em que medida seria possível considerar o trabalho como princípio balizador de uma proposta emancipadora de educação no interior do capitalismo?” (TUMOLO, 2005, pg. 241).

Segundo Soares & Trindade, o trabalho como princípio educativo é

norteador dos processos de humanização e de atualização histórica do próprio homem, por ser práxis que comporta como um de seus fundamentos, a integração entre ciência, cultura e trabalho, mas ao mesmo tempo, o trabalho na formação histórica do capitalismo impõe limites à emancipação humana (2007. p.05).

A categoria princípio educativo do trabalho, compreendida dentro do capitalismo, determinada pelas bases materiais de produção, remete-nos a pensar na sua dupla face:

a primeira contribui para a educação do trabalhador, onde desta forma ele possa reconhecer-se no produto de sua obra, aprendendo a se organizar, reivindicar seus direitos, desmistificar ideologias, dominar conteúdos do trabalho, compreender as relações sociais e a função que nela desempenham; a segunda, o trabalho na formação social do capitalismo, ao se instituir como alienação, reforça o sentido da adaptação e impõe limites a emancipação humana (SOARES & TRINDADE, 2007. 06)

Outro pensador que se destaca nessa discussão é Frigotto. Para ele, “o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social” (2005, p. 02). A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, “não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se

aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história” (FRIGOTTO, 2005, p. 02).

O trabalho nada mais do que a consciência moldada por esse agir

prático, teórico, poético ou político que vai impulsionar o ser humano em sua luta para modificar a natureza (ou para dominá-la, como se dizia no passado, antes que se tomasse consciência da destruição que o homem vem operando sobre o planeta) (FRIGOTTO, 2005, p. 03).

E por consciência entendemos que seja a capacidade de representar o ser de modo ideal. Nas palavras de Frigotto: “consciência é a capacidade de colocar finalidades às ações, de transformar perguntas em necessidades e de dar respostas a essas necessidades” (2005, p. 04). Diferente dos animais que agem “guiados pelo instinto, de forma quase imediata, o ser humano age por meio de mediações, de recursos materiais e espirituais que ele implementa para alcançar os fins desejados” (FRIGOTTO, 2005, p. 04).

Frigotto parafraseando Marx diz que o homem é como um “ente-espécie não apenas no sentido de que ele faz da comunidade o seu objeto, mas no sentido de tratar a si mesmo como a espécie vivente, atual, como um ser universal e, conseqüentemente, livre. Sua base de vida física é a natureza – seu corpo inorgânico” (FRIGOTTO, 2005, p. 05).

O homem interage conscientemente com a natureza por ser seu meio direto de vida, fazendo-o pelo trabalho, instrumento material de sua atividade vital. Portanto, “a natureza fornece os meios materiais a que o trabalho pode aplicar-se e também os meios de subsistência física do trabalhador” (FRIGOTTO, 2005, p. 05). Porém, a intervenção do homem sobre a natureza, por meio de seu trabalho, implica torná-la não mais o meio externo para a existência do trabalho, pois o próprio produto do trabalho passa a ser esse meio material.

Frigotto é incisivo em afirmar que o trabalho como princípio educativo não é apenas “uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político” (FRIGOTTO, 2005, p. 08). Dentro desta perspectiva, “o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito” (FRIGOTTO, 2005, p. 08). Para o nosso autor em questão, o que é inaceitável e deve ser combatido são “as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade” (FRIGOTTO, 2005, p. 08).

Outra versão sobre o trabalho como princípio educativo nos é dada por Maria Franco. Segundo ela, pode-se atribuir dois sentidos ao conceito de trabalho. Por um lado,

o trabalho pode ser concebido como a forma de ação originária e especificamente humana através da qual o homem age sobre a natureza, transforma a ordem natural em ordem social, cria e desenvolve a estrutura e as funções de seu psiquismo, relacionando-se com outras pessoas, pensa, comunica-se, descobre, enfim, produz sua própria consciência e todo um conjunto de saberes que lhes possibilitarão viver em sociedade, transformar-se e transformá-la (FRANCO, 1989, p. 33).

Por outro lado, trabalho é “o exercício de uma função produtiva a favor da acumulação do capital” (FRANCO, 1989, p. 33). Nessa perspectiva, a principal categoria de análise do trabalho desloca-se de sua vinculação com a atividade humana e com o processo de humanização e recai na análise que ele assume sob as relações capitalistas de produção. A produção capitalista “exige intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas sua diferença específica é a compra e venda de força de trabalho” (FRANCO, 1989, p. 33). O que o trabalhador vende e o que o capitalista compra “não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força de trabalho contratada por um período de tempo (FRANCO, 1989, p. 33).

Segundo a autora (1989, p. 33), desse ponto de vista, torna-se temerário encarar o trabalho como princípio educativo, pois o “processo de trabalho é dominado e modelado pela acumulação e expansão do capital e para a criação de um lucro”. A essa finalidade todas as demais estão subordinadas, afetando, inclusive, as relações sócias mais amplas.

A única possibilidade de encarar o trabalho como princípio educativo é “associando-o à concepção de atividade laboral vista como uma prioridade inalienável do indivíduo humano” (FRANCO, 1989, p. 33).

Para findar essa exposição apresentamos como Gramsci apresenta o trabalho:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural do trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda a magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projetam no futuro (GRAMSCI, 1979, p. 130-131). Pois bem, tentamos apresentar em linhas gerais como vem sendo interpretada a categoria trabalho. A partir de agora tentaremos levantar os principais pontos de convergência ou discrepâncias entre o conceito de trabalho como princípio educativo frente à Pedagogia da

Alternância.

3-A Pedagogia da Alternância e o trabalho como princípio educativo: imbricamentos possíveis?

Vimos que a Pedagogia da Alternância (PA) propõe o trabalho como uma possibilidade de construção do sujeito e de seu meio. Os teóricos que defendem o trabalho como princípio educativo também fazem o mesmo. Embora assumamos isso como consenso, não podemos esquecer que a PA vem sendo ministrada dentro de uma lógica capitalista. Isto é, a PA se propõe a preparar os jovens para ingressarem do mercado de trabalho (tanto que em muitos casos as instituições mantenedoras das CFRs são Estatais). E quando falamos em mercado estamos falando, na lógica marxista, de mercadoria. Por mais que o discurso da PA tenha o pressuposto do trabalho como princípio educativo vemos que a prática dessa pedagogia não condiz com o que de fato os pensadores dessa teoria propõem, que é o indivíduo, por si mesmo, por livre e espontânea vontade, manter uma relação harmônica com a natureza. Isto é, o indivíduo somente constrói a si mesmo fazendo, mas não fazendo como o capitalismo apregoa, mas sim, livre de opressão, de mercado, de patrão, et.al. Em outras palavras, somente seria possível entender o trabalho como princípio educativo na Pedagogia da Alternância se esta deixasse de ser conivente com o capitalismo e passasse a ser revolucionária, ou seja, superando-o. Essa hipótese será discutida e fundamentada com maior profundidade na pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Na pesquisa de campo a ser realizada em Manfrinópolis em Julho de 2011, analisar-se-á a teoria e a prática pedagógica de uma Casa Familiar Rural (CFR) para podermos captar o movimento real da categoria trabalho. No momento nos contentamos com algumas hipóteses que estão abertas para refutações.

4-Possibilidades e limites

Sabemos que ao falar do trabalho como princípio educativo estamos entrando em um terreno árido e espinhoso. Mas a proposta é justamente levantar a discussão e perscrutar em que patamar estamos, ou seja, em que nível de compreensão sobre essa categoria nos encontramos.

Com efeito, percebemos que a Pedagogia da Alternância (PA) construiu e se apropriou de uma dinâmica toda própria para 'encaixar' os jovens que vivem no campo nos parâmetros de agricultura ditados pelo capital. Sem delongas, a PA quer transformar os filhos de pequenos agricultores em micro empresários rurais. Isto é, incorporar a pequena propriedade numa notável lógica de consumo e comércio típica dos grandes latifúndios.

A PA transfere ao trabalho do jovem agricultor toda responsabilidade de desenvolvimento da pequena propriedade. Trabalho esse que se fosse desenvolvido em outro setor da sociedade seria taxado de 'trabalho infantil'.

A PA está inovando ao se preocupar com os camponeses, embora não tenha o interesse de revolucionar o modo de produção capitalista. Dizemos que está inovando, pois os camponeses sempre ficaram à margem nos modelos de educação. Acreditamos que a educação para o cidadão que mora no campo tem a mesma relevância que a educação para o cidadão da cidade.

Não obstante, as possibilidades da PA são de promover uma educação para o trabalho no campo para o filho do agricultor. A PA tenta conciliar o tempo do estudo com o tempo de trabalho, no caso, agrícola, e isso é feito via alternância. A proposta é unir teoria e prática. Não nos resta dúvida que a PA tem como ideal o trabalho como princípio educativo. Mas, o modo de produção capitalista operante, não permite que de fato o trabalho seja colocado como princípio educativo. Para retomarmos um exemplo, o Estado, assume a responsabilidade dos pais na administração das CFRs. Os limites da PA vão até o ponto onde há a convergência ou congruência entre interesses dos agricultores e do Estado. Pois desde a sua origem, a PA viu-se atrelada aos cuidados do Estado como mantenedor. E o Estado, como sabemos, é tipicamente burguês.

Em se tratando de limites, a PA não pode ser vista como uma práxis revolucionária. Mas apenas como adequação do capital a uma classe que estava distante do mercado globalizado, por sua vez, capitalista. O seu limite está justamente em permitir que a revolução da burguesia chegue ao campo.

Até o momento estamos tentando entender pelo viés da pesquisa, por onde caminha a proposta da Pedagogia da Alternância.

O desafio de nossa pesquisa é justamente perscrutar essa intrigante proposta pedagógica que vem "dando certo" desde 1935 e perdura com uma dinâmica que lhe é peculiar. Resta-nos então promover o debate acerca das reais possibilidades da Pedagogia da Alternância.

REFERÊNCIAS

- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. Cad. Pesquisa, São Paulo v.68, p.29-37, fevereiro 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores- Excertos. 2005. Acesso em: www.escolanet.com.br/teleduc/.../9/.../Trabalho_principio_educ.do c, dia 10 de maio de 2011.
- GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional Sobre Pedagogia da Alternância. Pedagogia da Alternância. Alternância e

Desenvolvimento. Salvador, BA: SIMFR/VITAE/UNEFAB. 1999. p.39-48.

_____. Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a Organização da Cultura. 3.ed Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARIRRODRIGA, Roberto Garcia; CALVÓ, Pedro Puig. Formación em alternancia y desarrollo local: el movimiento educativo de los CEFFA em el mundo. Argentina: Colección AIDEFA, 2007.

MARX, K. O capital. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NASCIMENTO, C. G. Gestão democrática e participativa na pedagogia da alternância: a experiência da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás. Salvador, n.15, p. 163-178, jan./jul. 2009.

SAVIANI, D. O nó do ensino de 2º grau. Bimestre, São Paulo: MEC/ INEP – CENAFOR, n. 1, out. 1986.

_____. Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L.

(orgs) Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como principio educativo frente às novas tecnologias. 1998. Acesso em: <http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>, dia 10 de maio de 2011.

SOARES, Solange Toldo; TRINDADE, Jussara das Graças. O trabalho como princípio educativo e sua dupla dimensão no capitalismo. 2007. Acesso em: <http://www.slideshare.net/solangesoares/o-trabalho-como-principio-educativo-e-sua-dupla-dimenso>, dia 10 de maio de 2011.

TANTON, Christian. Alternância e Parceria: Família e Meio Sócio-profissional. In: Seminário Internacional Sobre Pedagogia da Alternância. Alternância e Desenvolvimento. Salvador, BA: SIMFR/VITAE/UNEFAB. 1999.p.98-103.

TEIXEIRA, E. S; BERNARTT, M. L; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: FEUSP, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005