



## ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: UM MODELO AUTOGESTIONÁRIO?

Manuela Pereira de Almeida Pinto  
Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA  
manupeap@yahoo.com.br; manuela.geo@hotmail.com

Guiomar Inez Germani  
Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA  
guiomar@ufba.com.br; guio\_ufba@yahoo.com.br

### Resumo

Este artigo apresenta as relações de trabalho no mundo contemporâneo e a autogestão, tendo como perspectiva a organização do trabalho de forma autogestionária para a construção de uma sociedade liberta da exploração do capital. Este debate inicial subsidiará nossa proposta de analisar as possibilidades e limitações de uma formação autogestionária dentro das Escolas Famílias Agrícolas brasileiras. O artigo apresentado é proveniente de reflexões decorrentes do curso de especialização em Economia Solidária e Tecnologia Social na América Latina do Instituto de Geociências da Unicamp, do mestrado no programa de Pós-Graduação em Geografia da UFBA e a participação no projeto GeografAR (Geografia dos Assentamentos Rurais), na linha de pesquisa Educação do Campo.

Palavras chave: relações de trabalho, autogestão, escola família agrícola,

### Introdução

No mundo contemporâneo, o trabalhador permanece extremamente explorado, são manipulados conforme os interesses do capital e, com isso, ficam expostos a condições precárias de trabalho. De acordo com Nóbrega & Dimov (2011), o lucro tem mais valor do que a vida humana. O ser humano é regulado e moldado pelas necessidades de mercado e submetido à exploração para garantir sua sobrevivência.

Segundo Ricardo Antunes (2007) a “nova polissêmica do trabalho”, resultado de mudanças no mundo produtivo do capital nas últimas décadas, é multifacetada. Este novo formato tem gerado intensa precarização do trabalho: rebaixamento da remuneração da força de trabalho, desemprego, trabalhadores sem experiência sindical e política, ampliação dos trabalhos pouco regulamentados – distantes das leis trabalhistas – terceirizados, temporários, sem vínculos empregatícios, sem registro, cyberproletario, flexibilizados e em tempo parcial. Vivemos a época da “informalização do trabalho” (ANTUNES, 2007).



O poder exercido pela lógica de mercado interfere não apenas nas relações dentro dos empreendimentos capitalistas, assim, Montenegro (2010) coloca que as populações localizadas nos espaços de interesse do capital são atingidas pela recolonização dos seus “lugares de vida”, exploração, êxodo rural, descaracterizadas e desenraizadas do seu território que permite a perda da sua identidade. O autor expõe que:

A questão não se circunscreve a um problema com a terra em função da expansão da lógica do capital no campo, a incorporação do território nos permite uma crítica mais profunda e multidimensional de sua lógica destrutiva e acumuladora. Atrás da terra e do território estamos todos (MONTENEGRO, 2010, p.30).

Novaes (2011) acrescenta que a questão fundamental não se limita aos direitos à propriedade, mas a necessidade do controle global do processo de trabalho. O autor compara que para Marx a circulação de mercadorias tem resultados tão perversos quanto a sua produção, e de acordo com Mészáros a relação de troca, assim como a separação e alienação das condições materiais de produção, é escravizante para o trabalhador.

Entretanto, na atualidade, o Estado capitalista formula políticas sociais como forma de amenizar as desigualdades sociais decorrentes da exploração do trabalhador. Faleiros (1980) diz que, devido ao caráter social, as políticas passam uma boa imagem à população. Elas utilizam o discurso dos direitos humanos, valorização da pessoa, igualdade de oportunidades e melhoria da qualidade de vida. Contudo, sua intervenção depende de questões históricas e ideológicas, e se tratando do Estado capitalista, as políticas sociais têm a função de ocultar a estrutura econômica e a acumulação do capital.

Para Faleiros (1980), a política social e o poder são, na realidade, instrumentos de manipulação e escamoteação da realidade para a exploração da classe operária. Eles exercem a função de reproduzir a subordinação das classes dominadas, são máquinas de repressão. A gestão estatal da força de trabalho articula as pressões a movimentos sociais dos trabalhadores, as formas de valorização do capital e a manutenção da ordem social.

Faleiros (1980) acrescenta que o Estado se torna uma empresa privada ou “complexo-sócio-empresarial”, união do público e privado por estar associado diretamente às multinacionais, através da compra e controle da tecnologia empregada ou do controle



direito da propriedade das empresas sociais.

Esse complexo sócio-estatal-empresarial tem três efeitos principais: a socialização dos custos e privatização dos lucros e uma elitização ou exclusão das massas no acesso aos serviços mais avançados, reproduz as desigualdades sociais (FALEIROS, 1980, p. 9).

Os Estados capitalistas, segundo Faleiros (1980), em diferentes graus de tolerância às organizações e mobilizações populares, buscam sua legitimação, diminuir as tensões sociais e controlar os movimentos populares, para dessa forma conseguir impor suas políticas econômicas dominantes. Logo, “busca-se o controle e institucionalização dos conflitos pelo esvaziamento, desmobilização e despolitização das forças dominadas, quando não são levadas a um completo aniquilamento” (FALEIROS, 1980, p.11). Desta forma, as políticas sociais não são estáticas, mas sim táticas e estrategicamente utilizadas, dentro de um equilíbrio instável do compromisso entre forças presentes e os interesses que estão em jogo.

Deste modo, podemos perceber o conflito de exigir políticas sociais ao mesmo tempo em que estas manipulam a população, pois podem modificar pequenas e pontuais necessidades sociais, mas não promovem uma mudança emancipadora devido a seu caráter assistencialista. É o paradoxo de buscar alternativas ao sistema e, ao mesmo tempo, estar inserido neste e fazer uso das suas ferramentas.

As alternativas ao capitalismo têm sido pensadas desde os primeiros sintomas de opressão e exploração do trabalhador. A exemplo disso, Antunes (2007) expõe que as cooperativas nascem como instrumentos de luta operária contra o desemprego e o despotismo do trabalho. Apesar desta origem, hoje existem falsas cooperativas que seguem o modelo de empreendedorismo como forma de precarizar o trabalho.

Novaes (2011) atenta à questão que as Cooperativas e Associações de trabalhadores não são a solução para a libertação das relações opressivas de trabalho se não compreendermos a necessidade de superarmos a “auto-alienação do trabalho”.

O problema central é a alienação do trabalho no sentido clássico do termo, ela existe como função do capital e o trabalhador é, acima de tudo dominado pelas condições de trabalho sob as quais não tem poder. O ponto crucial é que, quaisquer que sejam as melhoras advindas das taxas de salários, condições de aposentadoria, as condições de trabalho enquanto tais, isto é, o controle do ritmo, a concepção e o *status* do trabalho estão fora do controle dos trabalhadores (TRAGTENBERG *apud* NOVAES, 2011, p. 37).



Novaes (2011) diz que

[...] a necessidade da autogestão fez-se sentir pelos trabalhadores desde o primeiro dia em que foram colocados numa fábrica, à sua revelia. No século 19, o cooperativismo e o mutualismo ganham força como uma resistência ao desemprego, principalmente durante a revolução industrial na Inglaterra (NOVAES, 2011, p.22).

A respeito da autogestão, Nascimento (2004) *apud* Novaes (2011) apresenta a definição para o termo exposto na conferência nacional pelo “socialismo autogestionário”, realizada em Lisboa:

[...] a construção permanente de um modelo de socialismo, em que diversas alavancas de poder, os centros de decisão, de gestão e controle e os mecanismos produtivos sociais, políticos e ideológicos se encontram nas mãos dos produtores-cidadãos, organizados livres e democraticamente, em formas associativas criadas pelos próprios produtores-cidadãos, com base no princípio de que toda organização deve ser estruturada da base para a cúpula e da periferia para o centro, nas quais se implante, em qualquer momento das decisões, dos cargos e dos acordos (NASCIMENTO *apud* NOVAES, 2011, p.27).

Novaes (2011) expõe que a história dos movimentos autogestionários não se deu apenas nas cidades, palco de intensas transformações decorrentes da revolução industrial:

No campo, poderiam ser relatados diversos exemplos de coletivização das terras e de um novo projeto de vida comunista. Para citar alguns, durante a Revolução Espanhola (1936-1939), a terra foi coletivizada. O pouco conhecido movimento georgista (Estados Unidos) pode ser citado como outro exemplo de cooperativismo totalizante. No Brasil, as ligas camponesas tinham o cooperativismo como uma de suas bases e muito antes, a “Comuna de Palmares” teve durante anos certas características autogestionárias (NOVAES, 2011, p.25).

De acordo com Welch (2012), os movimentos e organizações que surgiram no campo brasileiro precisam ser analisados numa perspectiva histórica que retome à colonização brasileira. As relações de trabalho já se mostravam conflituosas no período de comercialização do Pau Brasil, mas, sobretudo nas Capitânicas Hereditárias (1530) e no Sistema de Sesmarias foram os principais fatores de expansão e intensificação dos conflitos em decorrência da importância desses elementos na constituição da estrutura fundiária brasileira atual.

Em consonância, Germani (2006) acrescenta que a “filosofia da colonização era a de plena ocupação do solo com vistas a produção para o mercado” (2006, p.124), portanto, os interesses econômicos sempre foram o principal determinante da regulamentação da



estrutura fundiária, o que explica a concentração de terras e os conflitos territoriais existentes na atualidade. Tais conflitos levam os povos do campo a se organizarem em busca de outras relações de trabalho, de produção, com a terra, educação, entre outras.

Fernandes (2010) defende que as disputas territoriais não estão limitadas à dimensão econômica, pois o território deve ser compreendido enquanto uma totalidade e multidimensional, e dentre as diversas dimensões há o âmbito político, teórico e ideológico, o que nos possibilita compreender os territórios enquanto materiais e imateriais. O autor lembra que:

[...] O território imaterial está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações. Portanto, inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia etc. O processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas. Determinar uma interpretação ou outra, ou várias, convencer, persuadir, induzir, dirigir faz parte da intencionalidade na elaboração conceitual. Estou me referindo ao mundo das idéias em que forma, limite, referência, convencimento, conteúdo, área, domínio, extensão, dimensão, entre outras diversas, são noções necessárias para compreendermos que o pensamento também é produtor de relações de poder. (FERNANDES, 2010, p.15)

A partir da compreensão da complexidade do campo, no que tange as relações, pessoas e processos envolvidos, destacamos a educação dada no campo como um “território imaterial” que é disputado pelos diferentes paradigmas vigentes.

Pretendemos na sequência fazer um breve histórico das Escolas Família Agrícolas (EFAs) no Brasil, enquanto um modelo que está inserido no movimento de Educação do Campo que é uma proposta de resistência ao modelo educacional oferecido pelo Estado. Por fim, propomos a reflexão de que modo as EFAs se apresentam ou não, como uma alternativa autogestionária.

O artigo apresentado é proveniente de reflexões decorrentes do curso de especialização em Economia Solidária e Tecnologia Social na América Latina do Instituto de Geociências da Unicamp, do mestrado no programa de Pós-Graduação em Geografia da UFBA e a participação no projeto GeografAR (Geografia dos Assentamentos Rurais), na linha de pesquisa Educação do Campo.

## **A história da Escola Família Agrícola no Brasil**

A escola pública não é um direito garantido desde a ocupação dos portugueses às terras



hoje denominadas Brasil. Além disso, acreditamos que nunca houve neutralidade nos conteúdos ensinados nas instituições públicas e privadas de ensino. Portanto, ao trabalharmos a temática educação é preciso ter o compromisso de fazer uma abordagem histórica, política, econômica e cultural. A partir deste entendimento, tentamos traçar uma análise do potencial e limitações das Escolas Famílias Agrícolas para a construção da Autogestão.

Conforme Bernardete Marlene Carneiro Santos *et al* (2011) a idéia de desenvolvimento vinculada ao crescimento econômico e progresso permaneceu por décadas no Brasil. O processo de industrialização, intensificado a partir da década de 1950, era considerado uma forte característica do desenvolvimento, e devido a sua localização ser concentrada nas cidades, o campo se torna um lugar sem políticas públicas adequadas e onde os direitos eram violados, já que a preocupação das políticas não era para com as pessoas, mas sim com a economia.

Com efeito, a idéia do campo como espaço atrasado e da cidade como desenvolvido sempre fez com que a educação rural fosse uma adaptação do modelo de escola urbana, opinião compartilhada por Brasil (2002) e Ribeiro (2010). De tal modo, podemos perceber que os valores ensinados não possuíam uma abordagem que valorizasse o modo de vida rural. Ao contrário, a educação rural sempre foi um fator destrutivo da cultura desta população, tanto que podemos perceber que os jovens rurais que conseguem frequentar a escola acabam saindo da área rural, com o agravante de que a maioria não tem o desejo de retornar.

Segundo as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo:

[...] a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes, que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais preparação alguma, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (BRASIL, 2002, p. 9).

No fim do século XX, surge uma proposta de Educação do Campo que se afirma como:

[...] um basta aos “pacotes” e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou



escravizam. Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado (CALDART, 2002, p. 28)

Esta luta por uma “Educação do Campo” tornou-se uma bandeira levantada pelos movimentos sociais rurais no Brasil como forma de garantir sua autonomia, emancipação e liberdade (RIBEIRO, 2010).

Caldart (2002) apresenta a Educação do Campo como:

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p.26).

Propostas análogas em outros países são antigas e nos serviram de inspiração. Neste trabalho pretendemos focar as Escolas Família Agrícola, que seguem um modelo de ensino que tem suas origens mescladas em dois movimentos: o primeiro a *Mansion Familiare Rurale* (MFR) na França e o segundo a Escola Família Agrícola (EFA) na Itália.

Conforme Ribeiro (2010), a *Mansion Familiare Rurale*, surge com jovens filhos de agricultores que perdem o interesse pela escola, pois o ensino oferecido não estava articulado com o modo de vida e de trabalho destes camponeses, assim, Jean Peyrat preocupado com os estudos do seu filho Yves, teria buscado uma solução junto ao padre da aldeia L’abbé Granereau, que com o apoio de outros agricultores criam a primeira *Maison Familiare Rurale* (MFR), em 1935, em Lor-et-Garone na região sudoeste da França. Posteriormente esse modelo se expande por todos os continentes.

A idéia proposta pautava-se em alternar os tempos de estudo e de trabalho, esse modelo pedagógico ficou conhecido como Pedagogia da Alternância. Segundo Ribeiro (2010) este modelo pedagógico consiste na articulação entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), assim, após o período do internato escolar – que pode ter diferentes durações –, o estudante retorna a comunidade onde mora para colocar em prática/vivenciar os conhecimentos que foram debatidos no TC.

Ribeiro (2010) coloca que “[...] a pedagogia da alternância, em tese, articula prática e teoria em uma práxis. [...] se alternam situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo [...]” (2010, p. 292). A autora coloca que a Pedagogia da Alternância é diferente da formação em período integral. Na EFA, assim como na MFR, podemos perceber a valorização dos saberes que resultam das práticas sociais.



De acordo com Ribeiro (2010), criadas no início dos anos 1960 na Itália, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) foram inspiradas no modelo francês, seguindo a Pedagogia da Alternância. As experiências italianas chegaram antes da *Maison Familiale Rurale* (MFR) no Brasil.

Segundo Marcos Marque de Oliveira (2009), a história das EFAs brasileiras inicia-se com a chegada do padre italiano Humberto Pietrogrande que estabeleceu-se no município de Anchieta (ES). Ele sensibiliza-se com a situação sociopolítica da região, em plena ditadura militar, o meio rural vivia os efeitos perversos da Revolução Verde, que estimulava o preparo de grandes extensões de terra, cultivadas por máquinas e defensivos agrícolas.

Oliveira (2009) expõe que Pietrogrande conhecia a Escola Família Agrícola, da Itália e, através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e do apoio institucional e financeiro da Igreja Católica e da sociedade italiana se desenvolve as primeiras experiências de EFAs brasileiras. Hoje, estas se encontram organizadas a nível nacional através da União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), criada em 1982. A expansão destas escolas pelo Brasil se deu com a presença de religiosos, principalmente das Comunidades Eclesiais de Base CEBs.

É possível observar a importância que o modelo da Escola Família Agrícola teve, historicamente, para a organização dos agricultores apoiados por instituições vinculadas à Igreja Católica na busca de uma educação que tivesse maior identificação com suas vidas. Neste sentido, a valorização desse modo de vida, tem como fundamental o aprendizado através das atividades desenvolvidas. Portanto, a respeito do trabalho, Friogotto & Ciavatta (2012) apresentam que:

A introdução do trabalho como princípio educativo em todas as relações sociais, na família, na escola e na educação profissional em todas as suas aplicações, particularmente hoje, em um mundo em que o desenvolvimento científico e tecnológico desafia a formação de adolescentes, jovens e adultos no campo e na cidade, supõe recuperar para todos a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integral – sua forma prescrita pela lei –, introduzindo nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho, o conhecimento da história dos trabalhadores no trabalho e na educação (FRIOGOTTO e CIAVATTA, 2012, p.753).

A necessidade de pensar o trabalho juntamente com a educação no modelo EFA surge, de acordo com García-Marirrodriaga (2010, p. 60), a partir da “crise econômica do meio





rural, o êxodo dos jovens, as poucas possibilidades de uma formação e de uma educação adequada”. Essa problemática que uniu as primeiras pessoas para pensarem uma nova educação não se faz diferente do contexto atual no Brasil.

A formação da estrutura fundiária brasileira foi marcada: pela colonização, mais de três séculos de trabalho escravo, ocupação de terra e o regime de propriedade que favoreceram a constituição do latifúndio (RIBEIRO, 2010). A ocupação do território representou o início da exploração indiscriminada de recursos naturais de acordo com os ciclos econômicos (Pau Brasil, cana de açúcar, ouro, café, etc); a concentração de terras a partir das Capitanias Hereditárias e das desigualdades sociais que se originam no processo de “descobrimento” e apropriação de uma terra que já era habitada.

O desenvolvimento desse processo de concentração de terras e exploração dos recursos e trabalhadores resultou no cenário atual onde os pequenos agricultores são espoliados de suas terras pela pressão de grandes empreendimentos agrícolas, explorados através do arrendamento ou utilizados como mão de obra precarizada em propriedades maiores. Essa estrutura histórica é alicerçada pelo sistema educacional fornecido pelo Estado brasileiro, e por isso se faz necessário analisar o modelo EFA por apresentar-se enquanto uma provável alternativa à uma formação profissional e humana.

## **Os Princípios da EFA e a autogestão**

As Escolas Famílias Agrícolas têm como princípios quatro elementos: o desenvolvimento do meio; a formação integral; Pedagogia da Alternância; e Associativismo Local, sendo que estes estão divididos em finalidades e meios. Os meios utilizados para alcançar as finalidades são o Associativismo Local e a Pedagogia da Alternância. O primeiro, proporciona a união de agricultores e agricultoras, pais e mães de estudantes dentre outras pessoas das comunidades envolvidas para formar uma associação que será a responsável pela implementação e administração da EFA.

O Associativismo Local – como primeiro meio – dá subsídios para que os agricultores, “produtores-cidadãos”, se organizem livre e democraticamente e, portanto, terem o controle do processo de construção e gestão da educação dos filhos de sua comunidade. Todavia, esses atores precisam frequentemente disputam o direito de construir a sua educação de qualidade exigindo dos órgãos governamentais o financiamento desta.



Apesar das possibilidades autogestionárias apresentadas pela constituição de uma associação, o que acontece em muitos casos é a presença de uma hierarquia ou falta de participação de todos seus membros na tomada de decisões.

O segundo meio apresentado dentre os princípios é a Pedagogia da Alternância. Esta possui diversos elementos, sendo o mais importante o Plano de Estudo (PE), que é elaborado a partir de um diagnóstico participativo que integra a comunidade no levantamento de temas norteadores que deverão ser trabalhados ao longo do ano letivo, sendo estes diferentes conforme o ano escolar, pois constitui um programa de formação. Este instrumento permite que os sujeitos do campo construam e interajam com as atividades escolares. O Plano de Estudo parece, desta forma, apresentar elementos para uma educação que esteja ligada à realidade dos estudantes, que proporcione a conscientização destes e, contudo, que forme indivíduos críticos para a sua transformação (FREIRE, 2005).

Novamente se colocam elementos para um processo autogestionário. Entretanto, a problemática é encontrar profissionais que se disponham a executar essa pedagogia, entendendo que as temáticas do Plano de Estudo devem ser o direcionamento para a organização do conteúdo dos Planos Curriculares Nacionais propostos pelo Estado. Assim, se apresenta outra disputa, que os órgãos governamentais flexibilizem os parâmetros impostos e compreendam a importância de pensar a educação vinculada ao tempo e atividades rurais, e que cada lugar tem suas especificidades.

Retomando os quatro princípios de uma EFA, podemos destacar dois como as finalidades. A Formação Integral – ocorre através das disciplinas, conversas sobre convivência, execução de tarefas, espaços de reflexão e o atendimento personalizado/tutoria – e o Desenvolvimento do Meio, que é alcançado pela formação dos estudantes, a valorização do meio através de visitas às famílias e das intervenções externas, atividades de retorno à comunidade e projeto do jovem.

O princípio de Desenvolvimento do Meio, juntamente com o da Associação Local, pode ajudar as populações do campo a se apoderar do direcionamento dado ao desenvolvimento rural, isto se dá também na disputa de uma educação de qualidade, que valorize e traga elementos para tal processo.

Roberto Garcia-Marirrodriaga (2010) diz que o Desenvolvimento Local é um conceito difuso, sem definição universal, portanto depende dos objetivos pretendidos e do



contexto histórico. Para o autor, este termo não deve ser limitado à demarcação geográfica, mas ao desenvolvimento de um território pela sua própria população, afirmando o pertencimento e identidade destes indivíduos.

No Desenvolvimento Local (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010) deve ser: considerado o território das populações rurais, considerando suas relações multiescalares; focar os recursos locais como base das novas atividades geradoras de emprego e riqueza; trabalhar as medidas de forma integrada, construídas de baixo para cima, participativamente, em função das necessidades e dinâmica locais, pelas pessoas e não para as pessoas; de forma cooperativa, com a responsabilidade de todos os atores locais incluindo o poder público; priorizar a dimensão local e; com sustentabilidade para garantir a sobrevivência das atividades, empregos e recursos.

Seguindo os pontos colocados é possível alcançar a qualidade de vida, proteção do meio, com a utilização racional dos recursos e permitir que os recursos humanos permaneçam no território, ou seja, que as populações do campo não sejam forçadas ao êxodo.

Todavia, o desenvolvimento segundo as demandas de mercado capitalistas, que promovem o empreendedorismo, a monocultura, relações de trabalho assalariadas, exploração da mão de obra, a concentração de terras, entre outros elementos, está distante de contribuir para a resistência do homem no campo com condições dignas de vida. Por isso, é preciso ficar atento aos conteúdos ideológicos que vem sendo reproduzidos dentro das EFAs.

Como solução para o direcionamento ideológico capitalista, os outros princípios da Pedagogia da Alternância e Formação Integral deveriam contribuir para a formação de cidadãos conscientes de sua realidade e estimulados a serem agentes de transformação dela, ou seja, a ser sujeito na escolha e execução do modelo de desenvolvimento adequado à sustentabilidade local.

A partir das análises colocadas percebemos as inúmeras possibilidades teóricas que o modelo de Escolas Famílias Agrícolas apresentam, assim como as limitações práticas que foram pontuadas. Nesta perspectiva podemos perceber as dificuldades estabelecidas para que a Escola Família Agrícola seja uma experiência de um novo projeto de sociedade hoje, independente das intencionalidades da sua criação e vínculos que possuiu com a Igreja Católica.



Para tanto, precisamos ter claro que “mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites de perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica” (MÉSZÁROS, 2005, p.26)

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*. [...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível* [...] é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p.26-27)

Assim, se faz necessário pensar uma “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2005). Neste sentido, experiências que promovam espaços de formação autogestionária, como nos parece possível às EFAs, são fundamentais para que haja o acúmulo teórico e prático na construção de um projeto de sociedade não capitalista.

## Considerações finais

A partir do exposto, é possível analisar que a verdadeira mudança na educação compreende a mudança de valores, como a estímulo ao cooperativismo, coletividade, solidariedade em contraposição ao individualismo, competitividade e ganância que são fundamentais ao sistema capitalista.

Tais valores podem ser construídos através da educação, e mostram com grande potencial de disseminação dentro das EFAs, devido à existência de diversos espaços de construção coletiva e socialização. Desta forma, a formação integral do estudante terá o intuito de criar um trabalhador crítico e comprometido com a construção de uma nova sociedade. Segundo Freire (2005) os seres humanos “criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (p.107). A libertação é alcançada pelo diálogo, e é através deste que o povo se conscientiza e se organiza para construir sua história.

A autogestão como um princípio pedagógico, pode estar presente na formação dos estudantes e de toda sociedade que está de alguma forma envolvida nesse processo, como monitores, pais e outros agricultores. Assim, como pontuamos anteriormente, é



preciso estar atento às possibilidades pedagógicas e a coerência para com as práticas nas Escolas Famílias Agrícolas.

Sobretudo, se faz necessário compreender as intencionalidades do projeto EFA, a respeito do seu posicionamento político e ideológico em relação à realidade na qual seus estudantes estão inseridos. Portanto, nossas pesquisas seguem motivadas a compreender a histórica e atual proposta desse projeto, para definir se a pretensão é uma adaptação ao sistema socioeconômico capitalista ou a construção de um novo projeto de sociedade. Por fim, o estudo de casos concretos, das EFAs, e da organização e gestão do movimento no qual estão inseridas regional e nacionalmente se mostra enquanto um caminho para encontrarmos respostas a tais questões.

## Referência

ANTUNES, Ricardo. **Dimensões da precarização estrutural do trabalho**. In: DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (organizadoras). **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007. p.13 a 22. BRASIL. Diretrizes operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CBE N° 1. Brasília. 2002.

CALDART, Roseli Salette. **Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Por uma educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma educação do Campo, n°4. P.25-36.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado Capitalista: as funções da previdência e assistência sociais**. São Paulo: Cortez, 1980.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a Tipologia de Territórios**. Disponível em: [www.landaction.org/IMG/pdf/BERNARDO\\_TIPOLOGIA\\_DE\\_TERRITORIOS.pdf](http://www.landaction.org/IMG/pdf/BERNARDO_TIPOLOGIA_DE_TERRITORIOS.pdf) 20 de junho de 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudênio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R. e PUIG-CALVÓ, P.. **Formação em Alternância e Desenvolvimento Local: o movimento dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GEMANI, Guiomar Inez. Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro. **GeoTextos: Revista da Pós-Graduação em Geografia da**



**Universidade Federal da Bahia**, Salvador: Editora UFBA, dezembro 2006. Volume 2 – Ano 2, p.115-147.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MONTENEGRO, Jorge. Conflitos pela terra e pelo território: ampliando o debate sobre a Questão Agrária na América Latina. In: SAQUET, M. A.; SANTOS, R. A. dos. **Geografia Agrária, território e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

OLIVEIRA, Marcos Marques de (org). **Vozes e visões do campo**. São Paulo: Peirópolis, 2009.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação. Liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1ºed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

NOBREGA, Juliana & DIMOVI, Tatiana. **A Questão da Saúde do Trabalhador em Empreendimentos Autogestionários**. São Paulo, 2011.

NOVAES, Henrique T. (org). **O retorno do caracol à sua concha: alienação e desalienação em associações de trabalhadores**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, B.M.C. *et al.* **Construindo saberes para a Educação Contextualizada**. João Pessoa: MOC/Gráfica J.B., 2011.

WELCH, Clifford Andrew. **Conflitos no Campo**. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.