

A dimensão política da proposta pedagógica do Centro Familiar de Formação por Alternância no norte capixaba

Marizete Andrade da Silva

Marizete Andrade da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais,
UFMG

E-mail: marizethandrade@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5901-6814>

Resumo

Objetivamos neste estudo analisar o caráter indissociável que existe na relação entre as práticas educativas que se realizam no interior de um Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) no norte capixaba e as formas de organização da vida da população camponesa. Apesar de todas as contradições que atravessam a Pedagogia da Alternância e, do mesmo modo, as instituições de ensino que a utilizam como princípio pedagógico, esta experiência tem buscado conservar e expandir uma lógica de educação diferente daquela que a sociedade burguesa prescinde para representar, justificar e fundamentar uma racionalidade que lhe é inerente. O presente estudo, de natureza qualitativa, recorreu ao uso de entrevistas semiestruturadas com agricultores camponeses e monitores do CEFFA como procedimento de coleta de dados e apresenta, enquanto referencial teórico, o pensamento de Marx (1975, 2007, 2013), Krupskaya (2017), Mészáros (2006, 2008), Freire (2005, 2006) e outros. Consideramos que em sua práxis, as escolas do campo, no caso destacado nesta investigação - o CEFFA, buscam afirmar a possibilidade de uma formação que encontre correspondência com a materialidade da vida das famílias agricultoras. Portanto, não existe Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, como preconizam os movimentos sociais camponeses, distante do movimento real da luta dos proletarizados do campo, porque estas experiências educativas somente se realizam na contraposição que existe entre classes sociais que disputam fundamentalmente paradigmas antagônicos de desenvolvimento na agricultura.

Recebido em: 08/02/2022

Aprovado em: 31/10/2022

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Centros Familiares de Formação por Alternância.



Abstract

The political dimension of the pedagogical proposal of the Family Center for Training by Alternation in the north of Espírito Santo

The aim of this study is to analyze the inseparable character that exists in the relationship between the educational practices that take place inside an Educational Family Center by Alternation (CEFFA) in the north of Espírito Santo and the ways of organizing the life of the peasant population. Despite all the contradictions that cross the Pedagogy of Alternation and, in the same way, the educational institutions that use it as a pedagogical principle, this experience has sought to preserve and expand a logic of education different from that which bourgeois society dispenses with, to represent, justify and ground an inherent rationality. The present study, of a qualitative nature, resorted to the use of semi-structured interviews with peasant farmers and CEFFA monitors as a data collection procedure and presents as a theoretical reference the thinking of Marx (1975, 2007, 2013), Krupskaya (2017), Mészáros (2006, 2008), Freire (2005, 2006) and others. We consider that in their practice, rural schools, in the case highlighted in this investigation - CEFFA, seek to affirm the possibility of training that matches the materiality of the lives of farming families. Therefore, there is no Rural Education and Pedagogy of Alternation, as advocated by peasant social movements, far from the real movement of the struggle of rural proletarians, because these educational experiences only take place in the contraposition that exists between social classes that fundamentally dispute antagonistic paradigms of development in agriculture.

Keywords:

Pedagogy of Alternation. Rural Education. Family Alternation Educational Centers.

Resumen

La dimensión política de la propuesta pedagógica del Centro Familiar de Formación por Alternancia en el norte de Espírito Santo

El objetivo de este estudio es analizar el carácter inseparable que existe en la relación entre las prácticas educativas que se desarrollan al interior de un Centro Familiar de Formación por Alternancia (CEFFA) en el norte de Espírito Santo y las formas de organizar la vida del campesino. Apesar de todas las contradicciones que atraviesan la Pedagogía de la Alternancia y, de la misma forma, las instituciones educativas que la utilizan como principio pedagógico, esta experiencia ha buscado preservar y ampliar una lógica de la educación diferente a la que la sociedad burguesa prescinde para representar, justificar y fundamentar una racionalidad que le es inherente. El presente estudio, de carácter cualitativo, recurrió al uso de entrevistas semiestructuradas a campesinos y monitores del CEFFA como procedimiento de recolección de datos y presenta como referente teórico el pensamiento de Marx (1975, 2007, 2013), Krupskaya (2017), Mészáros (2006, 2008), Freire (2005, 2006) y otros.. Consideramos que en su práctica, las escuelas rurales, en el caso destacado en esta investigación - CEFFA, buscan afirmar la posibilidad de formación que se corresponda con la materialidad de la vida de las familias campesinas. Por tanto, no existe una Educación Rural y una Pedagogía de la Alternancia, como defienden los movimientos sociales campesinos, lejos del movimiento real de la lucha de los proletarios rurales, porque estas experiencias educativas sólo se dan en la contraposición que existe entre clases sociales que se disputan fundamentalmente antagonistas. paradigmas de desarrollo en la agricultura.

Palabras clave:

Pedagogía de la alternancia. Educación rural. Centros de capacitación en alternancia familiar.

Introdução

A Pedagogia da Alternância se refere a uma possibilidade de formação escolar que encontra correspondência com a materialidade da vida da população camponesa. Trata-se de uma formação global em que os períodos de estudo e vivência na escola e junto à família são alternados. Mas do que um método, a Pedagogia da Alternância é considerada como um verdadeiro sistema educativo que contempla ação-reflexão-ação, num processo contínuo e interminável, pois pressupõe que aprender é inerente à vida humana e que todo ser humano aprende de forma permanente.

Vale ressaltar que, conforme os preceitos adotados pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), nem toda organização escolar em que se realiza a relação tempo-escola e tempo-comunidade, isto é, intercambiando os tempos e espaços educativos, pode ser caracterizada como ensino pela Pedagogia da Alternância. Um dos aspectos centrais que define esta experiência é a formação global do estudante, valorizando a presença dos indivíduos no tecido social no qual estão inseridos.

Os primeiros CEFFAs surgiram na França no ano de 1935, na comuna de Sérignac-Péboudou, como resposta a intensa precarização da vida da população camponesa. O objetivo da criação da Pedagogia da Alternância era aproximar a convivência da família com o ambiente escolar, de forma que as famílias agricultoras assumissem conjuntamente com a escola o compromisso de instruir as crianças e jovens. Ao longo dos anos, a experiência da Pedagogia da Alternância se expandiu em escala global, chegando inicialmente à Itália no ano de 1961, onde foram incorporadas singularidades da região e posteriormente se disseminou para outros continentes.

No Brasil, a primeira experiência de formação por alternância aconteceu no município de Anchieta, sul do Espírito Santo, em 1968, por iniciativa do padre jesuíta padovano Humberto Pietogrande, cuja formação pastoral foi influenciada pela *Scuole Della Famiglia Rurale* da região de Veneto, nordeste da Itália.

A chegada do sacerdote ao estado, em 1965, coincidiu com um dos momentos mais críticos da economia capixaba, que se traduzia na precarização das condições de vida das famílias agricultoras assemelhando-se, em muitos aspectos, à situação experienciada, quase três décadas anteriores, pelos trabalhadores rurais franceses, pioneiros da Pedagogia da Alternância.

A conjuntura que caracterizava a economia capixaba na década de 1960 era de uma expressiva dependência da cafeicultura, atividade agrícola que ao longo do século XX se expandiu gradativamente para todas as regiões do Espírito Santo. A dinâmica da produção cafeeira foi a responsável por impulsionar o processo de urbanização no interior do estado, bem como desenvolver, tanto uma rede de infraestrutura de transporte, quanto uma ampliação na estrutura de serviços e comércio.

O grande movimento de destruição da capacidade produtiva da lavoura cafeeira no estado do Espírito Santo, que ocorreu nos anos 1960, foi o corolário da redução dos preços do café no mercado

internacional que vinha ocorrendo desde o decênio anterior. A drástica queda no valor comercial do produto, que apresentou uma refração de até 56% em decorrência do excesso de oferta entre 1954 e 1963, levou o governo federal a implementar um programa voltado para a atividade cafeeira, através do Instituto Brasileiro do Café (IBC) e outros órgãos, até então sem precedentes na história da agricultura do país. A solução encontrada para diminuir a produção e aumentar a cotação do produto e as divisas com a exportação foi a política da erradicação do café executada em duas etapas: 1962/64 e 1965/67. O Espírito Santo foi o estado que sofreu as maiores consequências deste plano governamental, uma vez que teve 53% das suas lavouras eliminadas.

Foi neste contexto de ruptura do equilíbrio da dinâmica da agricultura do estado em que se intensificam as condições precárias de vida da população, especialmente dos trabalhadores das unidades produtivas familiares, que o padre Humberto Pietrogrande inicia sua atividade pastoral e social. Influenciado pelo movimento transformador que a Igreja Católica passava na década de 1960 expressado pelo Concílio Vaticano II, pela Encíclica *Mater et Magistra* do Papa João XXIII e *Populorum Progressio* do Papa Paulo VI, o sacerdote jesuíta inicia no Espírito Santo um conjunto de ações que, para além do caráter sacramentalizador, tinha como propósito minimizar a drástica situação socioeconômica dos trabalhadores camponeses da região sul do Espírito Santo.

Dentre as primeiras ações de Humberto Pietrogrande no estado se destaca a criação em 11 de setembro de 1966 da fundação pelo desenvolvimento social, econômico, cultural e religioso do estado do Espírito Santo na província de Pádua, Itália, chamada de *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo* (AES). Foi através desta entidade jurídica que se iniciou uma ampla mobilização, mediatizada por comitês, entre as famílias agricultoras, lideranças políticas locais e estaduais, além de entidades italianas, a fim de solucionar uma questão fundamental das comunidades camponesas: a promoção social através da educação. Deste modo, como resultado de inúmeras assembleias e debates, materializa-se a proposta entre os trabalhadores agrícolas de implementar, segundo o modelo italiano, as primeiras escolas famílias agrícolas (EFAs) do estado, sendo imediatamente instituídas nos municípios de Anchieta e, posteriormente, em Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Iconha.

No dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, uma Assembleia de agricultores dos municípios assinava a ata constitutiva do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que tinha como finalidade a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores. Na Junta Diretora do MEPES se encontram os representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários, dos Prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo (ACARES, 1970, p.4-5).

No início da década de 1970, por meio do movimento pastoral da diocese de São Mateus, desencadeou-se o processo de expansão das Escolas Famílias Agrícolas para o norte do Espírito Santo, o que resultou, por uma exigência em assegurar a organização da ampliação continuada das instituições, na

criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Esta entidade foi idealizada na primeira Assembleia Geral das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Brasil, cuja realização aconteceu no município de São Mateus (ES) em 11 de março de 1982. Caliarí (2002) sustenta que a constituição da UNEFAB se vincula à necessidade de unificar a concepção de educação que as famílias agricultoras estavam construindo, assim como difundir os instrumentos representativos das EFAs sem, contudo, perder a capacidade de convergência dos objetivos que as diversas instituições estavam concebendo.

Atualmente, a Pedagogia da Alternância e os CEFFAs estão presentes em todas as regiões do estado do Espírito Santo e permanecem em processo de expansão, seja pela via exclusivamente pública, ou por meio da iniciativa privada sem fins lucrativos; próximas ou distante dos movimentos sociais camponeses. Todavia, independente da natureza jurídica assumida e do grau de vinculação às ações coletivas no âmbito das relações de classes, estas experiências se desenvolveram como produto da ausência de políticas públicas que garantissem aos trabalhadores do campo o direito social à educação. Estas iniciativas converteram-se, neste sentido, em uma das respostas objetivas mais expressivas que os camponeses capixabas apresentaram às inúmeras tentativas de invisibilizar e subalternizar os povos que vivem e trabalham no campo.

Essas experiências que vêm sendo construídas ao longo de mais de meio século no estado do Espírito Santo não são modelos que se sedimentam e tampouco se desenvolvem isentos de tensionamentos e contradições. A dinâmica histórica de expansão dos CEFFAs e da Pedagogia da Alternância aponta para um permanente movimento de rupturas e de novas articulações, o que expressa uma constante necessidade de adequar os processos socioeducativos e seus aspectos metodológicos a uma base socio territorial e cultural marcadamente diversificada.

Neste sentido, objetivamos neste estudo apresentar uma análise sobre o caráter indissociável que existe entre as práticas educativas que se realizam no interior de um CEFFA no norte capixaba com as formas de organização da vida da população camponesa. Partimos do pressuposto de que aqueles que no processo histórico são submetidos a distintas formas de alienação tornam-se efetivamente responsáveis pela elaboração de alternativas concretas daquilo que Marx (2004) coloca como a resolução do conflito entre a existência e essência, entre a objetivação e autoconfirmação, entre liberdade e necessidade, entre indivíduo e gênero.

Procedimentos Metodológicos, Campo e Sujeitos da Pesquisa Empírica

A presente investigação foi resultado de uma abordagem que envolveu diferentes sujeitos e contextos camponeses os quais constituem a realidade agrária do norte capixaba. Considerando os procedimentos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa em face da realidade que

nos foi apresentada, propomos a utilização de duas distintas formas de coletas de dados: análise de documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas.

A análise de documentos serviu para garantir a contextualização do fenômeno, ressaltar suas vinculações mais profundas e complementares às informações coletadas por meio de outras fontes. Trata-se de um importante instrumento quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, porque quando duas ou mais abordagens do mesmo problema apresentam resultados semelhantes, aumenta a nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que utilizamos (ANDRE, 2001). Portanto, para subsidiar as questões de estudo propostas, recorreremos à análise de decretos, resoluções, normas, diretrizes, leis, Projeto Político Pedagógico e outros. Sendo estes documentos acessados nos arquivos do MEPES e da Regional dos Centros Familiares de Formação por Alternância (RACCEFAES)¹.

Ressaltando que as análises de documentos não são suficientes para captar aspectos significativos da realidade, utilizamos as entrevistas semiestruturadas, gravadas na forma de áudio, com uma amostra específica de sujeitos que compõem a comunidade escolar investigada, totalizando cinco agricultores camponeses e sete monitores da Escola Família agrícola de Chapadinha. As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e agosto de 2020.

Como ponto referencial para demarcamos de modo mais específico e, também, como recurso de organização, a Escola Família Agrícola de Chapadinha, vinculada juridicamente ao MEPES e pedagogicamente a RACEFFAES, localizada no município de Nova Venécia (ES), foi o nosso espaço de análise onde buscamos conhecer de forma pormenorizada o objeto da pesquisa e sua efetividade no campo empírico. A escolha desta instituição para o desenvolvimento deste estudo justifica-se por ser um espaço que integra a diversidade de formas camponesas que podem ser encontrados no estado do Espírito Santo. Esta comunidade escolar é predominantemente formada por pequenos agricultores, médios produtores, assalariados rurais e meeiros. Os sujeitos que compõem o quadro discente do curso Técnico em Agropecuária são oriundos de seis cidades do norte capixaba: São Mateus, Vila Pavão, Barra de São Francisco, Água Doce do Norte, Ecoporanga e Nova Venécia. Tal heterogeneidade contribui no desvelamento, no interior das práticas e espaços educativos das contradições que marcam a realidade do espaço agrário da região.

¹ A necessidade em assegurar a unidade político-pedagógica das instituições que assumiram a alternância como proposta educativa no norte do estado determinou a implementação, em 2003, da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), através de uma ampla articulação entre as famílias agricultoras e entidades camponesas.

Educação e política na organização da vida do coletivo agrário do norte capixaba

A questão do ensino nas áreas campestres do estado do Espírito Santo tem se colocado como um desafio para o coletivo rural desde o final dos anos 1960. Esta problemática relaciona-se diretamente ao avanço das relações capitalistas no campo. Não por mera coincidência, foi justamente a crise da cafeicultura, no período anteriormente destacado, que provocou a emergência do debate e das primeiras experiências concretas de educação para os trabalhadores agrícolas. Neste sentido, é importante observar que ainda que tais práticas educativas correspondam às especificidades e às necessidades de cada momento histórico e dos territórios onde são elaboradas, elas possuem um vínculo político que diz respeito ao enfrentamento às expropriações às quais os camponeses são submetidos. A expansão da Pedagogia da Alternância e das Escolas Famílias Agrícolas para o norte do Espírito Santo, por exemplo, fazem parte de um conjunto de estratégias elaboradas pelos trabalhadores para garantir condições de reprodução social.

Para Mészáros (2008) existe uma profunda conectividade entre os processos educacionais e os processos de reprodução mais abrangentes. Deste modo, a educação manifesta as contradições e as configurações da sociedade em que ela se insere de tal maneira que as possibilidades e os limites da mesma estão restritos às possibilidades e os limites da sociedade que a constituem. Este fato expressa que lutar por educação é objetivar uma outra forma de organização das relações sociais.

Compreender que a educação representa uma dimensão fundamental no processo constitutivo e histórico do ser humano é essencial para identificar a função que ela exerce na sociedade de classes. É imprescindível, portanto, que os trabalhadores camponeses apresentem um projeto educativo e uma concepção de educação dentro de uma perspectiva emancipatória tendo como referência a formação com predisposições sociais para o caráter de totalidade ou onilateralidade do indivíduo que contraponha à educação capitalista e sua formação para o trabalho alienado, a reificação, a divisão social do trabalho e demais relações burguesas estranhadas. É inquestionável que na sociedade capitalista a educação passe a exercer duas funções essenciais com a finalidade de difundir e conservar a racionalidade do capital que, conforme destaca Mészáros (2006), se refere às qualificações necessárias ao funcionamento da economia e à manutenção do controle político através da formação dos quadros. Assim, a educação que corresponde a esta sociedade que se perpetua e reproduz baseada na divisão social do trabalho e da propriedade privada é caracterizada como uma educação cujo propósito é garantir a adequação do indivíduo ao meio e não sua transformação.

É importante ressaltar que as possibilidades da educação como processo de humanização não se esgotam nela mesma, mas se encerram na articulação com o trabalho, ou seja, na práxis histórica, na relação entre teoria e prática. Consideramos que o acesso dos trabalhadores do campo à educação pública é elementar, contudo, será insuficiente se limitar-se à sociedade capitalista, cujo princípio educacional se traduz em profissionalização, disciplinamento, modelamento e docilização dos indivíduos. Para a

burguesia, enfatiza Trindade e Vendramini (2011), as pessoas aprendem a adequar-se dentro do modo de produção hegemônico em vez de buscarem sua transformação. Neste contexto, a escola assume a tarefa de ensinar as habilidades, as competências e as flexibilizações aos trabalhadores que entram nas relações produtivas sem outras opções a não ser colocar a força de trabalho à disposição do capital.

Manacorda (2007), reportando a Marx, pontua que existe uma dupla relação mútua entre escola e sociedade, que não renuncia a autonomia do processo educativo. Porém, é preciso se opor à ilusão de que a educação seja capaz por si mesma de extinguir a propriedade privada dos meios de produção da vida social, isto é, de abolir a vinculação entre capital-trabalho, na qual encontra-se a origem real e não-ideológica da alienação. Contém, nesta perspectiva, uma advertência para não se confiar demais nas possibilidades revolucionárias de um sistema escolar frente à sociedade da qual é produto e parte constitutiva. Mas, ao mesmo tempo, também é preciso suprimir todo adiamento pessimista e negligente de intervir neste setor somente após a revolução, isto é, quando as estruturas sociais já tenham sido completamente modificadas.

É imprescindível para avançar nas lutas políticas dos camponeses assumir que a concepção de educação e os processos educativos, por mais emancipatórios que sejam, são atravessados pelos princípios estruturantes que fundamentam a sociedade de classes. Mas, por outro lado, é fundamental reconhecer a possibilidade de encontrar e criar alternativas dentro deste mesmo sistema, a partir das concessões e mesmo das distrações do Estado burguês, para a formação dos trabalhadores proletarizados, tendo em vista a preparação para uma outra lógica de organização social. Em geral, podemos admitir que a educação tem a função de garantir que os indivíduos e suas organizações sejam integradas ao grupo social, assimilando conhecimento e cultura necessários para agir em seu ambiente, de acordo com a ordem determinada. Por outro lado, pode fornecer as ferramentas intelectuais e práticas para desenvolver novas visões, criar e promover mudanças. Daí seu possível caráter dual: conservador e revolucionário.

Aqui, a contribuição da escola é ajudar os estudantes e as famílias a fazer a leitura da realidade deles através do plano de estudo e dos instrumentos pedagógicos que a Pedagogia da Alternância possui. Então quando fazemos o plano de estudo, que você coloca o estudante para ele refletir e a própria família, para discutir os problemas que tem no campo, você o faz analisar o que está acontecendo lá. Assim, quando você faz um plano de estudo, ele leva para casa, leva para a propriedade, para outras regiões, ele começa a fazer a leitura da realidade, ele começa ali a aprofundar o que tem, os fatos concretos, fazer análises, comparações. Esta estrutura de pensamento, este instrumento, vai ajudar ele a fazer a leitura da realidade e se compreender melhor dentro desta realidade. Esta é a maior contribuição que a escola oferece. (Monitor M1).

O grande papel da escola é contribuir com a desalienação dos camponeses, dos filhos dos camponeses de modo geral e ajudá-los a construir alternativas, a perceber alternativas de lutas, de possibilidades concretas para a superação deste paradigma que está estabelecido, que é capitalismo. Mas não negando o direito do estudante, o direito básico ao conhecimento, ao conteúdo. É a partir do conteúdo, da disciplina, das áreas de conhecimento que este processo de formação e desalienação vai acontecer. Não é uma formação de militantes. Você não vai fazer sair daqui um revolucionário. (Monitor M2).

Estas reflexões formuladas pelos monitores² da Escola Família Agrícola de Chapadinha, vinculada ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e a Regional dos Centros de Formação em Alternância (RACEFFAES) apresentam inúmeros elementos que nos permite ressaltar e aprofundar a advertência marxiana de compreender a realidade objetiva e, perante ela, recusar um posicionamento ingênuo e omissivo, mas encontrarmos meios para construir alternativas de transformação desta realidade.

Em *O capital* (2013), Karl Marx nos concede subsídios para identificar os elementos primordiais no sentido de pensar a educação transbordando os limites das utopias. Após examinar a teoria do mais valor, ele investiga os elementos centrais operados pelo capitalismo no modo de produção, como acumulação e divisão do trabalho, e de como todas estas determinações incidem diretamente sobre as condições de existência dos operários na indústria. Ao ponderar, também, sobre a questão do labor infantil e feminino, ele identifica que o capital contraditoriamente é compelido a apropriar da educação. Portanto, se a educação se constitui em um conjunto das estratégias socialmente produzidas através de um mecanismo de grande importância no processo de transformação da realidade, irá, do mesmo modo, constituir-se como um elemento não menos relevante no movimento histórico da sociedade capitalista. Desta compreensão emerge a necessidade da manutenção da vigilância desta dimensão funcional da educação para o capital.

A tradição marxista tem construído um quadro conceitual nítido e inequívoco sobre educação, o qual aqui utilizo como um guia metodológico e baseio para desenvolver uma análise da situação concreta. O marxismo estabeleceu que a educação é um produto histórico da sociedade e, portanto, tem uma relação muito estreita com o modo de produção em que se desenvolve. Como bem afirma Mariátegui, (1976, p. 32): “o problema da educação não pode ser bem compreendido, pois não é considerado um problema econômico e um problema social”. Ou como mostram Marx e Engels, no Manifesto Comunista (1975, p. 55):

E a sua educação não é determinada também pela sociedade, pelas condições sociais em que educa os seus filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade através da escola, etc.? Os comunistas não inventaram esta interferência da sociedade na educação, eles apenas mudam seu caráter e arrancam a educação da influência da classe dominante.

Ivo Tonet no seu ensaio intitulado *Educar para a cidadania ou para a liberdade?* (2005) ao enunciar que conhecer a natureza essencial do campo específico da educação é um dos requisitos para uma atividade educativa emancipatória enfatiza que este entendimento é necessário para evitar atribuir à educação responsabilidades que não lhes são próprias, como, por exemplo, promover a transformação do

² O termo educador poderá ser tomado como sinônimo de monitor no âmbito da Pedagogia da Alternância, designação atribuída aos responsáveis por mediar a educação dos estudantes a partir dos instrumentos pedagógicos específicos desta proposta.

mundo; ou, por outro lado, reduzir de maneira significativa suas possibilidades, compreendendo-a como um mero instrumento de reprodução da ordem social hegemônica. Nesse sentido, a educação não é neutra, não é desprovida de intenções, nem isolada de sistemas de crenças construídos em interação social. Sua função está ligada à dimensão política, impõe-se uma visão da sociedade, tanto daquela que se deseja conservar quanto para àquela que se destina a transitar. Portanto, não se trata apenas de uma questão de interesse pedagógico restrita aos limites da escola, mas da condução da própria sociedade. A educação sempre desempenha um papel central - explícito ou dissimulado - em qualquer formulação ideológica. Para aqueles que estão empenhados em transformar o mundo em um lugar mais justo e igualitário, a educação é fundamental; mas aqueles que acreditam que a lógica do capital deve ser protegida e preservada também têm um projeto educacional próprio. Como pondera Freire (2006, p. 23): “é impossível uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa”.

A aproximação que existe entre a Pedagogia da Alternância e a abordagem de Freire à pedagogia crítica, aqui é revelada através do discurso do monitor do CEFFA, anteriormente destacado, ao compreender que a função da escola campesina deve direcionar para análise e mudança da realidade, ou seja, ela compreende um conjunto de práticas cuja finalidade é a transformação do espaço onde o indivíduo está inserido como sujeito histórico e social. Seu caráter transformador está sustentado na perspectiva de que as pessoas podem ser ideologicamente liberadas pela reflexão crítica sobre as condições históricas da organização social, entendendo suas circunstâncias políticas em termos causais e contextuais, e agindo de várias maneiras para transformar essas condições. Em outras palavras, se percebem envolvidos em relações de opressão e exploração e seguem em direção a liberdade e justiça. Além disso, a Pedagogia da Alternância, através de seus instrumentos metodológicos, enfatiza a reflexão sobre as experiências passadas, mas a reflexão por si só é insuficiente para a transformação social sem ação ou práxis. Para entender sua condição social as pessoas devem, inicialmente, analisar criticamente as forças ideológicas que impactam a consciência humana.

As várias mensagens ideológicas abertas e encobertas que moldam nossa consciência devem ser identificadas e exploradas caso pretendamos assumir uma postura verdadeiramente crítica diante da realidade e modificar o mundo. Mas a transformação da consciência individual deve ser seguida por ações concretas no mundo. Como Marx afirmou em suas Teses sobre Feuerbach: “Os filósofos apenas interpretaram o mundo, em várias maneiras; o objetivo é mudá-lo.”³

Colocar na base do trabalho pedagógico da escola a formação de sujeitos para os habilitar a assumir uma posição determinada como membros de uma coletividade constituída de trabalhadores em luta por

³ Este trecho trata-se da tese 11 sobre Feuerbach. Escritas por Marx na primavera de 1845. Publicadas pela primeira vez por Engels, em 1888, como apêndice à edição em livro da sua obra *Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica*, Estugarda 1888, pp. 69-72. Publicadas segundo a versão de Engels de 1888, em cotejo com a redação original de Marx.

uma maneira distinta de organizar a sociedade daquela que se manifesta no momento presente, requer alterar, tanto o programa de conteúdos que são ensinados e aprendidos quanto a forma da estrutura da instituição. A finalidade da escola do campo, que através do movimento da Pedagogia da Alternância se propõe a contribuir para consolidar as realizações e as conquistas alcançadas pela classe trabalhadora e colocar no horizonte a superação de novos desafios, é proporcionar àqueles que dela fazem parte a compreensão viva da realidade. E esta tarefa somente se torna realizável na medida em que as relações que são produzidas no interior deste espaço estejam conectadas, praticamente, com os fenômenos e o movimento de emancipação política que caracteriza a vida das famílias camponesas.

Ao tratar das distinções entre a alternância enquanto via pedagógica e metodológica que rompe com as formas tradicionais do fazer escolar que se consolida no meio urbano e se expande para áreas rurais, a RACEFFAES (2015) destaca que a articulação político-pedagógica própria da alternância preconiza a construção de espaços coletivos de decisão sobre as demandas e prioridades da comunidade. Desta forma, expande-se, para além dos limites da escola, a socialização das práticas e teorias que ela veicula. Fundados neste compromisso, as experiências educativas realizadas pelos Centros Familiares de Formação por Alternância buscam acumular valores e aprendizados com o intuito de fortalecer e construir novas relações sociais com maior autonomia e protagonismo dos sujeitos, pensando a escola enquanto totalidade pedagógica, com conteúdos formativos que se realizam em espaços e tempos diferentes, cada qual com uma intencionalidade educativa específica. Por isso que a distinção entre uma escola do campo em relação à outra instituição que não esteja vinculada aos interesses das famílias agricultoras não se restringe às bandeiras e lutas que teoricamente defende. É necessário manifestar internamente, e de maneira concreta, os objetivos que sustenta através de sua forma de organização prática.

Aqui, você desconstrói aquilo que você construiu sobre educação. Por exemplo, eu vim de escola tradicional. Na época que eu vim trabalhar aqui nem tinha escola família na região. A minha cabeça era uma cabeça de ensino tradicional. E eu demorei muito tempo para construir uma lógica diferente na minha cabeça. E até hoje, quando eu leio muita coisa escrita: Paulo Freire e a LDB mesmo, eu consigo fazer, traçar esta coisa entre a escola tradicional e a escola que tem esta diversidade, esta forma diferente de agir. Eu percebo como que a gente cresce vendo a prática do trabalho na escola. Eu cresci vendo os exemplos e a prática dentro da escola. Assim... para a pessoa que quer crescer como profissional aqui é um lugar riquíssimo. Quando você pega um texto que fala de gestão democrática, que fala que a escola tem que ser mais democrática... Balela! A escola pública do jeito que está hoje não é democrática e não será democrática. Porque não tem os instrumentos, as condições para ela ser democrática. Entendeu? (Monitor M3).

No Estado burguês, independente da forma de governo vigente, a finalidade da escola é conformar os indivíduos através de um conjunto de práticas e princípios a assumir a posição a que se destinam dentro das relações produtivas a qual ingressarão, colocando sua força de trabalho à disposição do capital para criação de mais valor. A educação pública tradicional tende a cultivar e manter uma epistemologia de uma verdade por meio de práticas educacionais dialogicamente repressivas. Por isso, a escola reproduzirá

internamente tanto as relações de igualdade e liberdade, ou seja, os valores democráticos da sociedade burguesa, quanto o regime de funcionamento e organização da vida do futuro trabalhador proletário circunscrita nos processos produtivos. Não por acaso, grande parte dos mecanismos que garantem a operacionalização do sistema fabril podem ser verificados nas instituições formais de ensino a exemplo dos alarmes sonoros indicando o início e fim das atividades, a carga horária, o plano de promoções mediatizados pelos coeficientes de rendimento, a manutenção de estrutura hierárquica com diferentes níveis de autoridade e poder (supervisor, coordenador, diretor), uniformes e a utilização de filas como expediente de ordenamento. Além dos seus instrumentos de coerção como o registro de ocorrências e o estatuto disciplinar. No final, essas práticas tendem a produzir "sujeitos" oprimidos e cognitivamente passivos, cuja aproximação com a vida será no sentido de aceitar um destino único e predeterminado em vez de terem a capacidade de compreender as múltiplas possibilidades do destino humano.

Apesar de todas as contradições que atravessam a Pedagogia da Alternância e, do mesmo modo, as instituições de ensino que a utilizam como princípio pedagógico, esta experiência tem buscado conservar e expandir uma lógica de educação diferente daquela que a sociedade burguesa prescinde para representar, justificar e fundamentar uma racionalidade que lhe é inerente. Neste sentido, a tarefa fundamental das escolas famílias tem sido instigar os estudantes a buscarem respostas para questões referentes as leis básicas da natureza, apropriarem-se das conquistas e acúmulos da humanidade na esfera científica e, simultaneamente, despertar o interesse investigativo pelos fenômenos e fatos da vida social.

A educação é muito mais do que ser alfabetizado, mais do que oferecer um conhecimento científico. A educação é uma preparação para a vida. E a vida e o trabalho do camponês são coisas sagradas. (Camponês C1).

Ao singularizar a vida camponesa e compreender que a educação é a preparação para a vida, o agricultor está assumindo que a educação apresenta um significado social determinado e com perspectivas amplas. Portanto, os objetivos gerais da Educação do Campo não podem ser concebidos sem considerar o plano da materialidade da vida dos povos camponeses onde estão inseridos os variados processos organizativos destes trabalhadores. Assim, explicita a dimensão política que assume a educação e as escolas do campo na medida em que a relação tempo escola e o tempo comunidade se complementam e se constroem como um espaço político-pedagógico que problematiza as relações entre terra, território, trabalho e produção camponesa. Como é possível identificar através das interlocuções geradas pelas entrevistas, a concepção de educação é muito além do que a escolarização. É o processo através do qual os trabalhadores elaboram as ferramentas que permitem a discussão, reivindicação e exercício legítimo e efetivo de direitos sociais como fatores primordiais para transformar a realidade cotidiana das comunidades camponesas. Desta forma, a partir de suas próprias experiências e vivências cotidianas, as práticas educativas realizadas no interior de uma escola família tendem a se distinguir daquelas que se realizam na educação tradicional, visto que sua principal premissa é desenvolver o pensamento crítico e

reflexivo como parte da construção da sociedade que almejam alcançar. A partir daí que a própria dinâmica de construção de projetos educacionais de diferentes naturezas tem se sustentado e materializa essas premissas. Como sustentou Trotsky em sua carta ao I Congresso de Cientistas de Toda a Rússia:⁴

O proletariado necessita de uma ciência é e apenas com ela que entende corretamente o mundo objetivo em sua materialidade e dinamismo. Todos nós necessitamos muitíssimo de uma nova orientação das personalidades da ciência que coloque sua atenção, interesses, suas forças para as tarefas e necessidades da nova sociedade.

A especificidade da dimensão política da ação pedagógica escolar, como destaca Frigotto (1983), está exatamente na articulação desta ação na direção dos interesses hegemônicos de uma classe social determinada. A dimensão política da ação pedagógica na linha dos interesses dos trabalhadores se realiza conforme se objetiva viabilizar uma escola que se organiza para o acesso efetivo do saber que é expropriado e negado pela classe dominante. Portanto, o ponto de partida e de chegada da prática educativa que se propõe a assegurar aquilo que de fato importa ao conjunto dos trabalhadores é político. Em relação ao ponto inicial, a determinação do sentido da prática educativa escolar que conjuga os interesses da classe subalternizada emerge na luta mais ampla das relações sociais de classe; enquanto o ponto de chegada implica a aquisição concreta de um saber objetivo que, ajustado com os interesses dos trabalhadores, reforça e expande a sua luta hegemônica. Contudo, não é suficiente a direção política alinhada aos interesses da classe trabalhadora à medida que a apropriação do saber que permite um nivelamento para “o alto”, da maioria discriminada, demanda condições objetivas que atravessam a mediação de competência e exigências técnicas. Em resumo, a articulação que acontece entre a prática educativa e as necessidades e interesses dos dominados supõe um movimento de unidade da dimensão política e técnica dessa prática. É fundamental reconhecer que é nas relações antagônicas entre trabalho e capital em condições históricas concretas que se identifica o desenvolvimento da omissão e da expropriação do saber dos trabalhadores, como a própria história da constituição do saber.

Neste sentido, a matriz formativa do CEEFA não está concentrada apenas na aquisição de conhecimentos de caráter teórico, mas incorpora outras dimensões da vida dos estudantes, estabelecendo uma relação diretiva com a realidade agrária na qual estão inseridos. Segundo o Projeto Político Pedagógico da EFA de Chapadinha (2021), ao fim do percurso formativo profissional o aluno deverá ser capaz de: desenvolver métodos de apropriação do conhecimento a partir da realidade e inseri-los aos conhecimentos científicos já acumulados ao longo da história, em vista à encontrar soluções para as dificuldades do meio em que vivem; interpretar a realidade rural (local, estadual e nacional relacionando-a com o mundo), criticando as ideologias de dominação e marginalização deste meio e valorizando a sua

⁴ Ver PISTRÁK, Mosey. *Fundamentos da escola do trabalho*. SP: Expressão Popular, 2000.

cultura; comprometer-se com o desenvolvimento rural proposto pela escola família agrícola nos aspectos sociocultural, econômico e político, validando e estimulando a participação coletiva baseada nos princípios de solidariedade, participação e cooperação; elaborar projetos alternativos viáveis e eficazes para o desenvolvimento ecológico e econômico do estabelecimento familiar e transformação do meio.

Os objetivos que a matriz formativa aponta são compromissos políticos coletivos assumidos pelos trabalhadores, como um esforço histórico concreto de resistir contra os mecanismos educativos do capital e, também, como uma estratégia de resgate do saber que lhes pertence na tentativa de construir uma formação compatível com os interesses de sua classe. Sob esta reflexão Grzybowski (1983) em suas análises enfatiza que ainda que haja uma considerável fragmentação e heterogeneidade do movimento de camponeses, existe uma luta comum destes trabalhadores pela garantia de escolarização gratuita, universal e pública, e este empenho demonstra o valor que os povos do campo identificam na educação formal para suas intencionalidades mais abrangentes. Contudo, as conquistas e avanços alcançados estão condicionados ao ímpeto político e correlação de força entre as políticas do Estado, que representam os interesses hegemônicos e os trabalhadores do campo. Todavia, como sinaliza Miguel Arroyo (1980, p.23):

O que importa reter desta perspectiva é sua direção. Direção que não se reduz a efetivar uma visão crítica à sua visão burguesa de homem, sociedade, trabalho e escola, mas que faz germinar os mecanismos e instrumentos para fazer valer os interesses dos dominados. A viabilidade desta perspectiva de escola, que se organiza a partir das práticas sociais concretas nas relações de produção da existência dos trabalhadores, não aparece apenas como hipótese, mas como resultado de sinais históricos de sua existência.

Ao tratarmos da dimensão política de uma formação específica para os trabalhadores camponeses em relação aos CEFFAs é importante destacar duas categorias pedagógicas que constituem pilares fundamentais para a garantia deste compromisso educacional, acima apresentado, com o desenvolvimento de uma consciência participativa e crítica dos povos do campo: trata-se dos Temas Geradores e da Auto-organização.

i) Temas Geradores – Para Freire (2005) os temas geradores são os conteúdos subjetivamente extraídos da problematização, da própria vida dos alunos. Eles representam a coerência prática de sua perspectiva epistemológica, uma vez que é a partir dessa categoria que Freire oferece concretude e, do mesmo modo, concede forma prática a sua teoria de que o conhecimento não pode encerrar-se na mera relação entre sujeito e objeto. Pelo contrário, o caráter do processo de construção do conhecimento pressupõe uma relação dialógica, a comunicação e a discussão intersubjetiva que sustenta a produção dos sentidos que recriam e vivificam os saberes a partir de intercâmbios e complementação dos sentidos existentes. Desta proposição, compreendemos que os processos educativos que interessam aos trabalhadores do campo são aqueles que oferecem o patrimônio científico acumulado e socialmente produzido ao longo da história da humanidade de forma eficaz e organicamente conectada ao movimento de emancipação que, por sua vez, elabora as circunstâncias através das quais os sujeitos criam e

desenvolvem uma consciência de classe, reforçam suas lutas e avançam em suas pautas políticas. Em outros termos, ao coletivo agrário é elementar afirmar e desenvolver tipos de práticas educativas que não sejam a renúncia da socialização do saber sintetizado coletivamente a partir dos processos produtivos, das manifestações culturais e das mobilizações estratégicas das famílias agricultoras. Pelo contrário, que tais práticas sejam uma mediação em que este saber possa ser aperfeiçoado e compreendido e se converta em uma ferramenta que possibilite aos trabalhadores elaborarem análises mais lúcidas possíveis da realidade e aprimorem a capacidade de enfrentá-la.

Os temas geradores são os norteadores do Plano Pedagógico da Escola. Os temas geradores se subdividem e vão dar origem aos Planos de Estudos. E os Planos de Estudos são os métodos guias da escola. É através do Plano de estudo que você faz a investigação do conhecimento empírico das comunidades, das famílias. Depois, isto se transforma em temas de estudo e, aí a ciência a matemática, língua portuguesa, geografia, agricultura vão tentar responder esta realidade. Se trabalha pelo conhecimento científico, os estudantes aprendem pelo conhecimento científico tentando responder os problemas que foram identificados nesta investigação do conhecimento empírico, do conhecimento da realidade, das comunidades, através do Plano de Estudo. O tema gerador é importante porque ele é o começo de tudo. Por exemplo: o tema A família, vai originar os questionamentos: Como é nossa família? Como é a casa que moramos? Assim surgem vários subtemas que vão nortear a construção do conhecimento. (Monitor M3).

Através desta declaração é possível identificar que os temas geradores compõem a base para uma análise crítica da realidade, como teorizou Paulo Freire. Ao contrário do ensino tradicional, a Pedagogia da Alternância busca através de seus instrumentos e metodologias responder às demandas e necessidades das comunidades camponesas. O tema gerador é a chave para acessar a problematização de uma realidade histórico social demarcada; questionando-a, revelando suas contradições e decodificando-a. Para tanto, o conhecimento elaborado por cada sujeito, cada unidade familiar e comunitária é compartilhada e compreendida cientificamente com o intuito de gerar uma ação concreta, uma ação transformadora que se aproxime e contribua para direcionar aquilo que se deseja construir.

Para Frigotto (1983), ainda que as relações capitalistas dominantes não permitam objetivamente a união entre ensino e trabalho produtivo, é possível tomar as relações de trabalho historicamente circunstanciadas e as formas de organização da vida que surgem a partir destas relações como material substantivo. Este elemento primordial incidirá sobre o que se ensina de maneira tecnicamente adequada em português, matemática, história, entre outras disciplinas e, politicamente, se desenvolva a própria consciência de classe. Tratam-se de práticas educativas cujo conteúdo é produzido tendo como referência inicial as realidades e as experiências da classe trabalhadora. E estes fenômenos precisam ser recuperados no interior do senso comum, das perspectivas fracionadas e das mistificações impostas pela ideologia hegemônica; formulados e desenvolvidos em sua dimensão de totalidade e criticidade.

Não é possível pensar em uma escola e práticas educativas que se proponham a ser emancipatórias estando elas isoladas da própria vida, da direção a qual ela foi determinada e do seu sentido. É preciso

atentar-se aos temas vitais e urgentes que precisam ser resolvidos à luz da ciência, ou seja, faz-se necessário apresentar uma compreensão lógica e racional aos aspectos fundamentais da realidade das famílias agricultoras, mostrando como estes fenômenos surgem e se desenvolvem. Destaca-se, utilizando como referência o pensamento de Krupskaya (2017), que os temas geradores escolhidos pelos CEEFAs não são selecionados aleatoriamente e arbitrariamente. Toma-se exatamente aquilo que é necessário, em primeiro lugar, para resolver os desafios socioculturais que são colocados pela escola em seu meio circundante.

Mas na escola antiga as disciplinas escolares encobriam a vida: se estudavam a vida das plantas, isso era completamente isolado, sem relação com a tecnologia, com a *economia*, com a vida social das pessoas, fora do estudo da influência das pessoas nas plantas; se estudavam “história”, não estudavam a vida dos povos, a luta de classes; se estudavam “física”, então não estudavam os próprios fenômenos físicos e assim por diante. (KRUPSKAYA, 2017, p.323).

Ao referenciar as próprias experiências das relações sociais que constituem a vida das famílias agricultoras no norte capixaba como objeto de conteúdo escolar nos processos de ensino - as técnicas de produção, o acesso aos bens econômicos, as manifestações e as características culturais e regionais, as organizações sociais camponesas e como estas se constituem enquanto classe – estará sendo introduzido metodologicamente o complexo que diz respeito ao trabalho e educação e a dimensão política desse processo. Ao reportarmos a territorialidade dos povos do campo e os aspectos fundamentais do modo de vida destes trabalhadores estamos fazendo referência às relações sociais que historicamente o produzem. Como pontua Gramsci (1995, p.131) em *Os intelectuais e a organização da cultura*: “A consciência da criança não é algo individual (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil da qual participa, das relações tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc.”

A essência do trabalho pedagógico mediatizado pelos temas geradores no CEEFA é a exigência do estudo dos fenômenos que constituem a vida das famílias trabalhadoras, não de forma isolada, mas em suas vinculações com a totalidade do universo agrário do país e com todo o conjunto da sociedade

ii) *Auto-organização* – Conforme o educador e pedagogo russo Pistrak, (2000) a auto-organização é a constituição de coletivos de estudantes com o propósito de empreender ações práticas específicas, o que é uma transformação de grande importância a ser feita na escola, pois ajuda a construir os “planos da vida” das instituições de ensino. Nas relações educativas dos CEEFAs do Espírito Santo, vinculadas à RACEFFAES, a auto-organização tem um significado muito relevante porque a formação dirigida aos trabalhadores camponeses está orientada a desenvolver estratégias para levar adiante um projeto político de desenvolvimento agrário. Neste sentido, é um meio de conduzir, enfrentando desafios e contradições, a relação entre vida e trabalho.

A auto-organização da vida de grupo no CEEFA é um instrumento pedagógico que se constitui como uma atividade complementar e abrange toda vivência dos estudantes no cotidiano da sessão (tempo familiar e tempo escolar). Ela se fundamenta pelo princípio político da participação, onde os estudantes

são protagonistas em seu processo de formação, contribuindo na gestão da escola, assumindo de forma orientada a gestão da vivência nos diferentes tempos e espaços. E isto se realiza, portanto, pelo princípio sociológico da coletividade, pois, o ser humano, mais do que social, no sentido que precisa dos outros, é comunitário no sentido em que se realiza servindo aos outros. Para ativar seu protagonismo os estudantes organizam-se de forma associativa, em caráter informal, com abrangência em comissões de trabalho que envolvem aspectos de articulação e manutenção do ambiente da EFA. (RACEFFAES e EFA DO BLEY, 2008, p.34).

A Estrutura e funcionamento da Associação de Estudantes da EFA de Chapadinha, conforme proposta curricular da instituição apresentada no Projeto Político Pedagógico (2020), está composta pelos seguintes órgãos: a) Assembleia fracionada: constituída pelos estudantes de cada sessão; b) Assembleia geral: constituída pelos estudantes das duas turmas de uma e de outra sessão juntas; c) Articulação de Sessão: a coordenação de cada sessão é constituída pelos coordenadores das comissões; “setor agropecuário”, “ambiente educativo”, “pensionato”, “integração” sendo que o 1º e 2º articulador sai do setor agropecuário e setor de pensionato respectivamente; o secretário do ambiente educativo e tesoureiro da comissão de Integração; estes coordenadores ou articuladores serão eleitos para o mandato de um ano; d) Comissão Ampliada: a comissão ampliada é constituída pela coordenação das duas sessões juntas, formando um grupo de 8 representantes. e) Coordenação Geral: a coordenação geral terá dois articuladores, um tesoureiro e um secretário.

O acolhimento desta forma de auto-organização, cujo fundamento está em contribuir para suscitar nos estudantes o hábito de viver e trabalhar no coletivo, uma prática fundamental dentro dos movimentos sociais e outras formas de articulação dos trabalhadores camponeses, vincula-se a ideia de pensar a escola para além do ensino, mas defende que a proposta pedagógica esteja interligada aos diversos aspectos da vida das pessoas, particularmente as atividades produtivas.

São muitos os ganhos adquiridos em poder participar de uma Educação Popular, com característica popular, construída através das famílias trabalhadoras. A auto-organização dos estudantes é uma coisa fantástica. Eu demorei mais de dez anos para entender. Hoje que eu estou concebendo. Eu penso: como que isto é fantástico, você colocar os estudantes organizando o dia a dia de uma escola, a limpeza...ter que acordar cedo, gerenciar o café. Dentro da condição que não atrapalha, a auto-organização rompe para além do autosserviço. Já tivemos este caso, que o trabalho dos estudantes era autosserviço, para ajudar com a manutenção da escola. Mas a auto-organização não tem esta finalidade. É um processo de inserção do aluno para que ele se reconheça como escola. (Monitor M4).

Aqui, o monitor enfatiza que a finalidade da auto-organização não é um mero cumprimento individual ou coletivo de uma tarefa prática necessária. Trata-se de assumir uma posição ativa e consciente dentro de uma relação social estabelecida. A aproximação do estudante com o trabalho planejado, com as questões escolares que precisam ser abordadas e resolvidas do ponto de vista dos interesses comuns é um

exercício de cooperação de distintas naturezas. Esta marca expressiva da Pedagogia da Alternância é uma contraposição ao hábito do ativismo-solitário e do encapsulamento social.

Krupskaya (2017, p.131), ao tratar do trabalho socialmente necessário da escola, aponta a relevância de se utilizar amplamente todas as oportunidades disponíveis para a superação ideológica da psicologia do pequeno proprietário: “em nosso país camponês, é excessivamente forte a psicologia do pequeno proprietário, a psicologia do dono, que prega “cada um por si”, isso não é comigo, e assim por diante.” Diante de tal racionalidade, a auto-organização se constitui como uma estratégia de fornecer aos estudantes do campo habilidades para resolverem os problemas colocados pela vida através de um esforço coletivo e, ao mesmo tempo, colocarem-se como sujeitos responsáveis e comprometidos com o trabalho social.

A auto-organização que a EFA de Chapadinha tem buscado afirmar através da Pedagogia da Alternância se refere a uma posição política diante da vida. Isso significa contribuir para o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de assumir a importância de sua participação nos processos sociais que faz parte. O ponto fundamental desta formação é a renúncia, tanto da instrumentalização de um sujeito pelo outro quanto da espera paciente, omissa e solitária de modificações na estrutura da organização da sociedade. A questão é colocar-se como os únicos que tem condições e responsabilidade para superar os desafios e realizar as tarefas da classe à qual pertencem.

A capacidade, segundo Krupskaya (2017), de definir os compromissos sociais e de resolvê-los coletivamente, envolvendo no seu coletivo novas forças, a capacidade de combinar com outros grupos interessados na resolução das tarefas colocadas, é função primordial da escola. Não importa a quantidade de trabalhos sociais que cabe a escola resolver – melhor menos, com mais qualidade – o que importa são as habilidades sociais formadas por ela. Por isso que a escola do campo, enquanto base da educação dos camponeses, deve estar ligada às lutas sociais e ao fundamento ideológico destes trabalhadores, à produção real e as atividades concretas socialmente úteis, uma vez que, sem estas dimensões, perderia seu significado. Como pronunciou Lenin no I Congresso do Ensino em agosto de 1918: “declaramos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia”.⁵

Conclusões

Seria pura ingenuidade e utopismo acreditar que as experiências pedagógicas e a concepção de educação dos trabalhadores do campo detêm potencial para resolver os problemas fundamentais que surgem da relação de dominação impessoal e reificada inerente a sociedade capitalista, ainda que vinculados a um projeto político de classe. Todavia, mesmo que não se constituam enquanto instrumentos de transformação radical das relações sociais de produção material, é importante reconhecer que através

⁵ Ver PISTRÁK, Mosey. *Fundamentos da escola do trabalho*. SP: Expressão Popular, 2000.

destas estratégias de formação humana são pensadas as possibilidades concretas de organizar a vida de uma forma diferente da que se reproduz na sociedade de classes, e que se efetivará quando as condições históricas e materiais permitirem o restabelecimento da unidade consciente entre seres humanos e natureza.

O filósofo húngaro István Mészáros enfatiza em *Educação para Além do Capital* (2008) que a educação possui papel soberano, tanto para a formulação de estratégias apropriadas e adequadas para alterar as condições objetivas de reprodução, quanto para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a elaboração de uma ordem social metabólica radicalmente distinta. Os seres humanos e sua consciência não são mais nada que um produto histórico e social, ou seja, resultam de uma situação existencial delineada pelas relações de produção. Não há, a priori, nenhuma essência genérica ou natureza humana e universal. Daí a importância da práxis e sua formalização específica na configuração dos indivíduos. A partir desta compreensão inferimos, portanto, que a efetiva transcendência da alienação do trabalho, como pressupõe a concepção marxista, é caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional.

Não há dúvidas de que os espaços educativos e as reflexões pedagógicas construídas coletivamente são importantes referências para a compreensão da situação e questão agrária no norte do estado do Espírito Santo na atualidade, a exemplo do conteúdo político que tem se colocado na produção de alimentos orgânicos e na promoção da agroecologia. Em sua práxis, as escolas do campo, no caso destacado no presente estudo - o CEFFA, buscam afirmar a possibilidade de uma organização e sistema agrícola totalmente divergente do modelo inerente a racionalidade capitalista. Portanto, não existe Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, como preconizam os movimentos sociais camponeses, distante do movimento real da luta dos proletarizados do campo, porque estes processos somente se realizam na contraposição que existe entre classes sociais que disputam fundamentalmente paradigmas antagônicos de desenvolvimento na agricultura. Por efeito, pensar a educação na perspectiva da emancipação dos camponeses é colocar em relevo e de forma permanente a contradição entre trabalho e capital no campo. Dada a magnitude sem precedentes da sofisticação da expropriação da grande massa de trabalhadores, no momento atual, e que demanda respostas urgentes dos marginalizados, o papel que experiências como os Centros Familiares de Formação por Alternância tem desempenhado no sentido de promover o desenvolvimento contínuo de uma consciência crítica é absolutamente imprescindível.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, p. 11-25, 2001.
- ASSOCIAÇÃO DE CRÉDITO E ASSISTÊNCIA RURAL DO ESPÍRITO SANTO. *Cadernos do CEAS*, Chance aos agricultores, 1970, nº 8, págs. 4 - 5.
- CALIARI, Rogério Omar. *Pedagogia da alternância e desenvolvimento local*. Orientador: Edgar Alencar. 2002. 237 f. Dissertação (Mestrado em Administração Rural) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42.ed. 2005.
- FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da escola improdutiva*. SP., Cortez, 1983.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GRZYBOWSKI, Candido. *Os movimentos sociais e o processo de organização dos camponeses*. (CPDA/UFRJ). Rio de Janeiro, 1983.
- KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Campos de Marx e a pedagogia moderna*. Editora Alínea, 2007.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. *Defensa Del marxismo*. Lima: Amauta, 1976.
- MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*, [1845-1846]. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo editorial. 2007.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital [1867] (trad. Rubens Enderle). São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. *Manifesto do partido comunista*. Lisboa, Avante! 1975.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. 2.ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.
- PISTRAK, Mosey. *Fundamentos da escola do trabalho*. SP: Expressão Popular, 2000.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Escola Família Agrícola de Chapadinha*, Nova Venécia, 2020.
- RACEFFAES e Escola família Agrícola do Bley. Equipe Pedagógica: o protagonismo juvenil nos CEFFAs. In: *Revista da Formação por Alternância*, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, Brasília, 2008.
- REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA DO ESPÍRITO SANTO. *Cultivando a educação dos povos do campo do Espírito Santo*. São Gabriel da palha, ES: [s.n], 2015.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? *Perspectiva (UFSC)*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469 - 484, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9809/9044>. Acesso em: 04 de jan. 2022.

TRINDADE, Glademir Alves.; VENDRAMINI, Célia Regina. A relação do trabalho e educação na pedagogia da alternância. *Revista HISTEDR On-line*, Campinas, n.44, p.32-46, dez 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639976/7536> Acesso em: 04 de jan. 2022.