

ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: UMA DEMONSTRAÇÃO DA NATUREZA COOPERATIVA E COMUNITÁRIA DO HOMEM

AGRICULTURAL FAMILIES SCHOOLS: A
DEMONSTRATION OF THE COOPERATIVE AND
COMMUNITARIAN MAN'S NATURE

ESCUELAS FAMILIAS AGRICOLAS: UNA
DEMONSTRACIÓN DE LA NATURALEZA COOPERATIVA
E COMUNITARIA DEL HOMBRE

SUMÁRIO:

Introdução; 1. O ser humano *sempre* foi mais propenso à cooperação do que se imagina; 2. Os tempos atuais como terreno fértil para a atuação comunitária; 3. A Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul como expressão da atuação comunitária; Considerações finais; Referências.

RESUMO:

A ideia de que o ser humano é por natureza egoísta, propenso ao conflito e que tende sempre a buscar o prazer e fugir da dor é, na primeira parte do trabalho, desmistificada através de autores como Piotr Kropotkin, Samuel Bowles, Herbert Gintis e Yuval Noah Harari. A segunda parte do trabalho aborda o comunitarismo, que tem como um de seus expoentes, Amitai Etzioni. Referida abordagem trabalha a partir do equilíbrio entre Estado, mercado e comunidade. Por fim, a terceira parte do trabalho, aborda as Escolas Famílias Agrícolas – EFAS, como expressão do comunitarismo.

Como citar este artigo:
NICKEL, Juliana,
SCHMIDT, João.
Escolas Famílias
Agrícolas: uma
demonstração da
natureza cooperativa
e comunitária do
homem. Argumenta
Journal Law,
Jacarezinho – PR,
Brasil, n. 35, 2021,
p. 173-199.

Data da submissão:
29/04/2020

Data da aprovação:
15/02/2021

ABSTRACT:

The idea that the human being is selfish by nature, prone to conflict and that always seeks pleasure and escapes pain, in the first part of this study, is demystified through authors such as Piotr Kropotkin, Samuel Bowles, Herber Gintis and Yuval Noah Harari. The second part of the study approaches communitarianism, which has one of its exponents, Amitai Etzioni. This approach works from the balance between State, market and community. Finally, the study's last part deals with the Agricultural Families Schools as an expression of communitarianism.

RESUMEN:

La idea de que el ser humano es egoísta, propenso a conflictos y que siempre busca placer y escapa del dolor es, en la primera parte del trabajo, desmistificado a través de autores como Piotr Kropotkin, Samuel Bowles, Herbert Gintis y Yuval Noah Harari. La segunda parte del trabajo trata del comunitarismo, que tiene uno de sus exponentes, Amitai Etzioni. Este enfoque funciona desde el equilibrio entre Estado, mercado y comunidad. Finalmente, una tercera parte del trabajo trata de Escuelas Familias Agrícolas – EFAS como expresión del comunitarismo.

PALAVRAS-CHAVE:

Cooperação; Comunitarismo; Escolas Famílias Agrícolas.

KEYWORDS:

Cooperation; Communitarianism; Agricultural Families Schools.

PALABRAS CLAVE:

Cooperation; Comunitarismo; Escuelas Familias Agrícolas.

INTRODUÇÃO

Um dos aspectos da cultura política e jurídica ocidental é a ideia do egoísmo inato dos seres humanos. Apesar das evidências científicas e cotidianas em contrário, prevalece a noção liberal de que cada pessoa, em primeiro lugar, busca o prazer e foge da dor. A observação histórica e sociológica, porém, mostra que a natureza do homem sempre esteve e

continua inclinada à cooperação. Cooperar é a característica fundamental dos humanos como espécie.

Isso não significa negar a presença constante do conflito, que é indiscutivelmente uma característica humana, mas não é seu traço único, como afirma certa linha de pensamento altamente influente, que inclui Santo Agostinho, Maquiavel, Hobbes e Carl Schmitt. Todavia, a sociologia do conflito de Georg Simmel e Julien Freund, entre outros, assinala que conflito e reconciliação, afastamento e reaproximação, são duas faces indissociáveis da natureza humana (SCHMIDT, 2018). As ciências biológicas e humanas das últimas décadas trazem inúmeras evidências de que a competição e os antagonismos transcorrem em um contexto de abundantes formas de colaboração e solidariedade. Autores como Piotr Kropotkin, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Frans de Waal, António Damasio, Yuval Noah Harari e outros contrapõem-se explicitamente aos clássicos pessimistas.

Na primeira parte, busca-se mostrar que a linha argumentativa que se consolida nos estudos não é um retorno à concepção rousseauiana do homem bom por natureza, mas sim a da cooperação como resposta instintiva, transmitida de geração a geração pela genética, por ser a única garantia de sobrevivência do *homo sapiens* em meio a um contexto natural altamente perigoso.

Na segunda parte, aborda-se a perspectiva do comunitarismo – uma corrente intelectual centrada no tema da comunidade e da sua influência na vida social – acerca da cooperação. Destaca-se a contribuição de Amitai Etzioni, expoente do comunitarismo sociológico norte-americano. Este autor escreveu diversas obras acerca do tema, mas a mais focada no presente trabalho é *A terceira via para a boa sociedade*. Para ele, *boa sociedade* é aquela em que as pessoas tratam umas às outras como fim em si mesmas e não como *meio* para obter algo, e que equilibra três esferas da sociedade que frequentemente aparecem como incompatíveis: o Estado, o mercado e a comunidade. A comunidade é um parceiro extremamente importante, caracterizado por relações “Eu-tu”, ao invés de “Eu-coisas”, que deve ser revigorado nas sociedades ocidentais.

Na terceira e última parte do trabalho apresentamos uma experiência em que convergem as três esferas – Estado/mercado/comunidade – e condiz com os parâmetros do comunitarismo: a Escola Família Agrícola

de Santa Cruz do Sul – EFASC, uma instituição cuja existência se deve à colaboração e interação entre agentes estatais, comunitários e privados na esfera local.

1. O SER HUMANO *SEMPRE* FOI MAIS PROPENSO À COOPERAÇÃO DO QUE SE IMAGINA

Muito já foi dito por filósofos e pensadores tradicionais de outrora – Santo Agostinho, Maquiavel, Hobbes - acerca da natureza humana como sendo pecadora, egoísta, cruel, violenta e traiçoeira. Cada um desses autores, a seu modo, descreve assim, a receita para corrigir tal natureza, respectivamente: aceitação de Jesus, atuação absoluta do soberano, ou um Estado forte.

Outros autores em contrapartida – os mais liberais – creem que o homem não precisa de nada disso, não precisa necessariamente da religião, ou de uma atuação forte do soberano ou Estado. Deve, na verdade, *laissez faire laissez passer* porque *le monde va de lui même*, ou seja, deixar as coisas tomarem seu curso natural, que os resultados positivos serão obtidos. Assim, o homem não precisaria, por um lado, de alguém que o controlasse, mas também não precisa, por outro, ajudar ninguém. Nas relações sociais e econômicas reinaria assim, o autointeresse. Entretanto, essa pregação entrou em choque com a realidade em diversas passagens da história, sendo duas das mais recentes a crise econômica americana de 2008 (SCHMIDT, 2018) e a pandemia do Covid-19 – popularmente conhecida como *Coronavirus* - pela qual o mundo passa neste momento.

A bem da verdade, é que alguns autores trabalham com a ideia de que o homem é cooperativo por natureza, desde os primórdios dos tempos. São alguns deles e respectivamente suas obras, que veremos nesse sentido: Piotr Kropotkin (*Ajuda mútua*: um fator de evolução), Bowles e Gintis (*A cooperative species*: human reciprocity and its evolution), Harari (*Sapiens*, uma breve história da humanidade).

Kropotkin (2009) faz uma leitura da evolução das espécies de Darwin de maneira diferenciada da dos estudiosos que se autoproclamam darwinistas, mas que segundo Kropotkin, não foram exatamente fiéis ao que Darwin propôs. Pois, na opinião do autor, não foi a competição fator essencial à evolução das espécies, e sim, a cooperação. Diz ele:

Por isso, mais tarde, quando as relações entre o darwinismo

e a sociologia me chamaram a atenção, não pude concordar com nenhuma das obras e panfletos escritos sobre esse tema tão importante. Todos eles tentavam provar que os seres humanos, devido à superioridade de sua inteligência e de seus conhecimentos, podiam mitigar entre si a dureza da luta pela vida. Mas, ao mesmo tempo, todos eles concordavam que a luta pelos meios de subsistência, a luta de todo animal contra seus semelhantes, e de cada ser humano contra todos os outros, era uma “lei da Natureza”. Eu não podia aceitar esse ponto de vista, porque estava convencido de que admitir uma implacável guerra interna pela vida no seio de cada espécie – e ver nessa guerra uma condição de progresso – era admitir algo que não só não havia ainda sido provado, como também não fora confirmado pela observação direta (KROPTKIN, 2009, p. 12).

O autor prossegue apontando para esse instinto, sentimento, que na sua opinião, vem se desenvolvendo ao longo da evolução animal – dentro dela, a espécie humana - “que ensinou a força que podem adquirir com a prática da ajuda e do apoio mútuos, bem como os prazeres que lhes são possibilitados pela vida social.” Neste tom, o autor acrescenta que não são necessariamente nos sentimentos como amor, simpatia e altruísmo – apesar da importância destes para o desenvolvimento dos nossos sentimentos morais - que a sociedade se baseia, mas sim, na percepção da solidariedade humana. Diz ele: “É o reconhecimento inconsciente da força que cada homem obtém da prática da ajuda mútua; da íntima dependência que a felicidade de cada um tem da felicidade de todos” (KROPOTKIN, 2009, p. 15).

É com essa lógica – da cooperação - que o autor vai trabalhar ao longo de sua obra, e não a da competição. Pois, de acordo com ele “é sobre esse alicerce amplo e necessário que se desenvolvem sentimentos morais mais elevados” (KROPOTKIN, 2009, p. 15).

Mais adiante, no capítulo oitavo de seu livro, Kropotkin relata situações em que pessoas trabalham para salvar vidas pelo simples instinto de salvar o próximo. “Aí está a essência da psicologia humana”, diz ele e acrescenta “a menos que fiquem enlouquecidos no campo de batalha, os homens ‘não conseguem’ ficar ouvindo apelos de socorro sem responder a eles”, pois, conclui: “os sofismas do intelecto não resistem ao sentimento de ajuda mútua, porque este foi nutrido por milhares de anos de vida

social humana e centenas de milhares de anos de vida pré-humana em sociedade” (KROPOTKIN, 2009, p. 216).

Mas o autor tem consciência que além desse instinto para ajudar, o ser humano também é moldado pelo meio em que vive. É desta forma que ele explica as situações de risco pelas quais algumas pessoas passam sem que ninguém se disponha a ajudá-las.

Outros autores também trabalham essa ideia, Harari (2018), por exemplo, também discorrendo sobre a evolução da espécie humana, faz uma comparação entre os humanos e os demais mamíferos ao sair do útero: estes se equiparariam a “cerâmica vidrada saindo de um forno”, onde tentativas de moldá-los levaria a rachaduras ou quebras. Ao passo que “os humanos saem do útero como vidro derretido saindo de uma fornalha”, podendo ser “retorcidos, esticados e moldados com surpreendente liberdade”. Essa plasticidade do ser humano é que acarreta na possibilidade, como diz Harari, de poder “educar nossos filhos para serem cristãos ou budistas, capitalistas ou socialistas, belicosos ou pacifistas” (HARARI, 2018, p. 18).

Os autores Bowles e Gintis (2013) trabalham com duas proposições básicas acerca do tema que vão ao encontro da teoria de Kropotkin, até porque, referidos autores admitem que “beberam na fonte” do último autor. A primeira proposição versa sobre o fato de que as pessoas cooperam não apenas por autointeresse, mas porque realmente se importam com o bem-estar do outro e tendem a punir aqueles que se aproveitam do comportamento cooperativo dos outros. A segunda proposição traz em seu bojo a ideia de que temos esse comportamento por causa de nossos ancestrais que sobreviveram e proliferaram por causa da cooperação em detrimento da competição (BOWLES; GINTIS, 2013, p. 2).

Prosseguindo, os autores dizem que enquanto a cooperação é bastante comum em várias espécies, no caso do *homo sapiens* ela é extraordinária, pois ela pode ser mutualística, ou seja, de beneficiar todos os envolvidos ou pode ser completamente desinteressada de um retorno, dirigida até mesmo para estranhos. Asseveram os autores que a primeira é facilmente compreendida, mas questionam as razões de uma pessoa ajudar outra(s) que não está ligada àquela e nem tem nada para “oferecer” em troca. A conclusão a qual os autores chegam, é a de que o ser humano coopera porque se sente bem ao fazê-lo ou porque sente a obrigação moral

de fazê-lo. Além disso, também sentem um certo prazer de punir os aproveitadores, os “caroneiros” de quem coopera. Estes, por sua vez, se sentem envergonhados ao serem punidos (BOWLES; GINTIS, 2013, p. 2 e 3).

Bowles e Gintis denominam esses sentimentos de “preferências sociais”: essas incluem uma preocupação, positiva ou negativa, pelo bem-estar dos outros, assim como um desejo de se pautar pelas normas éticas. Acrescentam que esses motivos são suficientes para sustentar normas sociais, que por sua vez, dão suporte para que projetos de benefício comum sejam implementados. Acrescentam que as formas de cooperação e as punições por partes dos pares diferem de sociedade para sociedade, mas o papel crítico das preferências sociais em sustentar cooperação altruísta está por toda parte (BOWLES; GINTIS, 2013, p. 3).

Bowles e Gintis não partilham do entendimento de que o ser humano é egoísta por natureza e que apesar disso, coopera em algumas situações. E mais, objetivam explicar porque não somos puramente egoístas, porque as preferências sociais que dão suporte à cooperação altruísta são tão comuns. Eles afirmam que as respostas estariam no fato de que nosso cérebro processa informação e induz a respostas comportamentais que levam à cooperação. Mas como o funcionamento do nosso cérebro, perguntam eles, chegou a tal patamar? (BOWLES; GINTIS, 2013, p. 3).

Para responder, os autores remontam à época de Pleistoceno¹, os autores atribuem basicamente esse comportamento ao fato de que o ser humano, desde então precisou de ajuda para garantir a sobrevivência de sua “cria”. Assim, os grupos que se ajudaram e mantiveram o comportamento já descrito, puderam garantir sua descendência (BOWLES; GINTIS, 2013, p. 3). Harari vai na mesma linha de raciocínio: a necessidade de cuidados com a cria fez com que os humanos ajudassem uns aos outros. Explique-se, o bebê humano, diferentemente de vários outros mamíferos (como os potros que já nascem andando, um filhote de gato pode se afastar da mãe para procurar comida com poucas semanas de vida, etc) é totalmente dependente de outros seres humanos ao nascer e segue nessa condição por muitos anos. Portanto, a criação de filhos “requeria ajuda constante de outros membros da família e de vizinhos. É necessária uma tribo para criar um ser humano”. Deste modo, acrescenta Harari, “a evolução (...) favoreceu aqueles capazes de formar fortes laços sociais” (HARARI, 2018, p. 18).

Bowles e Gintis prosseguindo o discurso acerca das razões que levaram a cooperação a superar o autointeresse, dizem que a proteção aos altruístas; adoção de programas elaborados de socialização que leva os indivíduos a internalizarem normas que induzem à cooperação; e o fato de que nas disputas entre grupos por recursos e sobrevivência, tinham mais sucesso naqueles grupos em que havia maior cooperação entre seus membros (BOWLES; GINTIS, 2013, p. 4).

Em resumo, dizem eles, nós humanos, nos tornamos a espécie cooperativa que somos, porque a cooperação foi altamente benéfica para os membros dos grupos que a praticaram, e fomos capazes de construir instituições sociais que minimizavam as desvantagens comumente advindas das relações de competição. Enquanto que ao mesmo tempo, fomos capazes de o nível de vantagens grupal associadas com os altos níveis de cooperação que essas preferências sociais permitiram. Essas instituições proliferaram porque os grupos que as adotaram garantiram altos níveis de cooperação dentro do grupo, o que favoreceu a sobrevivência dos grupos como entidade biológica e cultural diante de desafios ambientais, militares e outros (BOWLES; GINTIS, 2013, p. 4).

Há também o fator “comunicação” que diferenciou os humanos de outros mamíferos que tinham também capacidades. Foram as capacidades linguísticas, cognitivas e físicas que nos permitiram formular normas de conduta social, erigir instituições sociais que regulam essas condutas, a possibilidade de transmitir essas regras e o que elas significam em determinadas situações, como por exemplo, para alertar outros sobre suas violações, e para organizar coalizões para punir violadores (BOWLES; GINTIS, 2013, p. 5).

Harari também aborda a questão da importância da comunicação para a sobrevivência da espécie humana de maneira bastante interessante. O autor afirma que por volta de 70 a 30 mil anos o *Homo sapiens*, talvez por uma mutação genética, passou a pensar e se comunicar de forma diferenciada, mais elaborada. Esse processo ficou conhecido como Revolução Cognitiva. Harari questiona acerca da consequência do uso dessa nova linguagem, pois afinal de contas, essa não foi a primeira forma de comunicação. De fato, os animais de uma forma geral, até mesmo os insetos têm a sua forma de comunicação. Os macacos, por exemplo, tem suas formas específicas de comunicação: “cuidado com o inimigo!”, ou “encontrei ba-

nanas” (HARARI, 2018, p. 28-30).

Já a nossa linguagem, diz o autor, “é incrivelmente versátil”. De forma curiosa e até mesmo engraçada, Harari explica. Diz que macacos podem até “dizer”: “Cuidado! Um leão!”, entretanto, “um humano moderno pode dizer aos amigos que esta manhã, perto da curva do rio, ele viu um leão atrás de um rebanho de bisões” e pode inclusive “descrever a localização exata, incluindo os diferentes caminhos que levam à área em questão”. E com essas informações, podem os membros do bando “pensar juntos e discutir se devem se aproximar do rio, expulsar o leão e caçar os bisões” (HARARI, 2018, p. 31) .

Entretanto, há uma segunda teoria, de acordo com o autor que explica as consequências da referida revolução. Essa teoria até concorda que a evolução da nossa linguagem é meio de partilhar informações sobre o mundo, mas, diz Harari, “as informações mais importantes que precisavam ser comunicadas eram sobre humanos, e não sobre leões e bisões”. Acrescenta:

Nossa linguagem evoluiu como uma forma de fofoca. De acordo com essa teoria, o *Homo sapiens* é antes de mais nada um animal social. A cooperação social é essencial para a sobrevivência e a reprodução. Não é suficiente que homens e mulheres conheçam o paradeiro de leões e bisões. É muito mais importante para eles saber quem em seu bando odeia quem, quem está dormindo com quem, quem é honesto e quem é trapaceiro. (HARARI, 2018, p. 31)

Harari insiste na ideia da importância da fofoca e diz que apesar de ela não ser vista com bons olhos, é graças a ela, ou seja, “graças a informações precisas sobre quem era digno de confiança, pequenos grupos puderam se expandir para bandos maiores, e os sapiens puderam desenvolver tipos de cooperação mais sólidos e mais sofisticados” (HARARI, 2018, p. 32).

Voltando a Kropotkin – quando discorre acerca do fato de a natureza do ser humano ser mais cooperativa do que se quis fazer crer ao longo de alguns séculos - bem traduz a ideia que se quer passar aqui também. Assim, recorreremos a ele para finalizar o presente tópico. O autor assevera que:

(...) nem os poderes esmagadores do Estado centralizado, nem os ensinamentos de ódio e de luta impiedosa, disfarça-

dos de atributos de ciência, vindos de filósofos e sociólogos serviçais, conseguiram eliminar o sentimento de solidariedade profundamente enraizado no coração e na mente dos seres humanos, já que ele foi alimentado por toda a evolução precedente (KROPOTKIN, 2009, p. 225).

Colocamos aqui mais um trecho relevante da fala desse autor, porque vai se ligar significativamente com o próximo tópico a ser visto, o comunitarismo.

O resultado da evolução, desde seus estágios mais primitivos, não pode ser superado por um dos aspectos dessa mesma evolução. E a necessidade de ajuda e apoio mútuos, que nos últimos tempos se refugiou no estreito círculo da família, de vizinhos de favelas, da aldeia ou da associação secreta de trabalhadores, reafirma-se novamente, mesmo em nossa sociedade moderna, e reclama seu direito de ser, como sempre foi, o principal motor do progresso. São essas as conclusões às quais necessariamente chegamos (...) (KROPOTKIN, 2009, p. 225).

A revisão da literatura científica recente permite apontar quatro bases bio-psicossociais que formam o alicerce para a construção de formas de cooperação: vínculos sociais, necessidades básicas, empatia e predisposição altruísta (SCHMIDT, 2018). Essas bases influenciam a ação humana tanto no Estado como na comunidade e no mercado, e torna-se relevante revisar as fronteiras artificiais entre essas esferas para que se possa fornecer melhores respostas aos problemas comuns. A cooperação é também o elemento que permite incidir coletivamente nas mudanças que anunciam o futuro, na linha do que autores como Rifkin indicam acerca da economia do compartilhamento. Embora a ideia da economia do compartilhamento pareça utópica, os elementos de tendências empáticas e cooperativas são visíveis mesmo no cenário negativo da globalização. Potencializar tais elementos depende de vontade política e cidadã (SCHMIDT, 2018).

2. OS TEMPOS ATUAIS COMO TERRENO FÉRTIL PARA A ATUAÇÃO COMUNITÁRIA

Discorreremos acerca da natureza cooperativa do homem até o momento com o seguinte propósito: abordar o comunitarismo. Para tanto, vamos começar realçando as ideias de um de seus expoentes: Etzioni. Re-

ferido autor escreveu inúmeras obras acerca do tema, no entanto o enfoque a ser dado aqui é para *A terceira via para a boa sociedade*, pois, trata-se de obra que sumariza o pensamento do autor em relação ao tema.

O comunitarismo de Etzioni, diz Schmidt no prefácio do livro, vislumbrou, na revalorização da comunidade, uma espécie de instrumento para que se alcançasse a renovação do *welfare state*. É chamado de responsivo porque “expressou a equidistância entre o individualismo e o coletivismo, indicando a ênfase no equilíbrio, no balanceamento entre comunidade e indivíduo, entre ordem social e autonomia individual”. Isso nos permite dizer que seu comunitarismo não é comunismo, pois não é nem estatizante e nem coletivista. Sua obra vem acrescentar ao pensamento de outros comunitaristas tais como Alasdair MacIntyre, Charles Taylor, Michael Sandel e Michael Walzer que se opunham ao liberalismo individualista, como o de John Rawls (ETZIONI, 2019, p. 7 a 9).

Em vias de conclusão do prefácio, Schmidt fala da importância da teoria comunitarista, que teve “um papel renovador nos debates políticos ao formular conceitos e argumentos em prol da superação de dicotomias estéreis, como público x privado, Estado x mercado, comunidade x indivíduo”, o que é bastante pertinente para o que iremos abordar (ETZIONI, 2019, p. 11).

O que seria então esta “boa sociedade” para Etzioni? Colacionamos as palavras do autor para melhor entender:

Uma boa sociedade é aquela em que as pessoas tratam umas às outras como fins em si mesmas, e não meramente como instrumentos; como totalidades pessoais, e não como fragmentos; como membros de uma comunidade, unidos por laços de afeto e compromisso, e não apenas como empregados, comerciantes, consumidores ou até como cidadãos. (...) A boa sociedade é aquela que equilibra três elementos que frequentemente aparecem com parcialmente incompatíveis: o Estado, o mercado e a comunidade. (...) A boa sociedade não procura eliminar esses segmentos, mas preservá-los adequadamente nutridos – e contidos. (...) A boa sociedade é um ideal. Pode ser que nunca cheguemos a alcançá-lo, mas ele orienta nossos esforços, e medimos nosso progresso com referência a ele (ETZIONI, 2019, p. 18-20).

As principais ideias que ficam da compreensão do que seja uma boa sociedade para Etzioni são as seguintes: a boa sociedade é aquela que pro-

move um equilíbrio entre as três esferas das relações sociais – Estado, comunidade e mercado; é também aquela que percebe os indivíduos como um fim e não como um meio; e é também um norte a ser seguido.

O problema é que, na opinião de Etzioni, o parceiro “comunidade” dessa tríade Estado/mercado/comunidade, está sendo negligenciado, e essa percepção do autor ilustra exatamente o que Harari quis dizer sobre ter a humanidade desaprendido em poucos séculos, aquilo que levou milhões de anos para aprender – viver sob o ideal da cooperação, viver em comunidade.

Mas por que Etzioni valoriza tanto as comunidades? Na opinião do autor, elas são extremamente importantes porque se baseiam em dois fundamentos que reforçam as mencionadas relações Eu-tu: primeiro porque “fornecem laços afetivos que transformam grupos de pessoas em entidades sociais que se assemelham a famílias extensas”. Em segundo lugar, porque “elas transmitem uma cultura moral compartilhada”, que para o autor nada mais seria do que “um conjunto de significados e valores sociais compartilhados, que caracterizam o que a comunidade considera comportamento virtuoso *versus* comportamento inaceitável” e que seria repassado de geração a geração. Interessante notar que Etzioni vai retomar essa ideia de Bowles e Gintis que comportamentos ruins acabam eventualmente sendo refreados pelos pares. Enfim, essa dinâmica de estrutura moral a qual o autor se refere seria repassada dia após dia. Essas características, diz o autor, “definem e diferenciam as comunidades de outros grupos sociais”, e acrescenta que “grupos que meramente compartilham um interesse específico (...) não passam de grupos de interesse ou *lobbies*”. (ETZIONI, 2019, p. 23 e 24)

Há muitas outras considerações interessantes que o autor faz sobre essa *terceira via*, ou seja, sobre o papel da comunidade e como ele deve ser desenvolvido. Vejamos algumas dessas considerações. Etzioni assevera que não deve haver sempre uma pressão do governo para legislar sobre determinados temas, pois invariavelmente é mais interessante esperar a comunidade internalizar certas condutas para que depois elas se tornem um regramento mais rígido, do que impor a elas determinado comportamento. Entretanto, diz o autor, há limites para a liberdade a ser dada à comunidade. Por exemplo, ele questiona: “deve-se permitir que comunidades de imigrantes organizem casamentos em que haja grande diferença

de idade entre o casal e o consentimento seja duvidoso?” ao passo que responde que “estas são questões sobre as quais as comunidades não devem ter a palavra final, pois elas dizem respeito a direitos humanos básicos” (ETZIONI, 2019, p. 38 e 39).

Ele também fala sobre um tema bastante relevante: a necessidade de que haja respeito de todos para com todos. Colocação da qual vale ressaltar a ideia de que mesmo os indivíduos que não tenham condutas de respeito ou colaboração com os demais, também se deve respeito a eles, pois somente assim, estaríamos nos baseando na diretriz de tratar as pessoas como fim em si mesmas. E isso para Etzioni significa inclusão social (ETZIONI, 2019, p. 43). Deste modo ele diz:

Proporcionar às pessoas o essencial para viver não vai tirar da maioria a motivação para trabalhar, na medida em que houver trabalho disponível e as pessoas sejam capazes de desempenhá-lo. E se houver quem abuse do sistema, uma boa sociedade considerará isso um preço pequeno a pagar para não negar a humanidade básica a ninguém. Jogar nas ruas pacientes mentais, alcoólatras, mães com filhos ou qualquer outra pessoa, cortando todos os benefícios, simplesmente não é compatível com esses pressupostos. (ETZIONI, 2019, p. 45)

Seguindo na linha do comunitarismo, há uma outra ideia trabalhada por Etzioni, que é a de que a escola também é lugar de formação de caráter. Ele afirma que há uma ideia disseminada em muitos países de “transformar as escolas em instrumentos mais eficazes para a competitiva economia da informação e a necessidade de melhorar as habilidades acadêmicas e o conhecimento dos estudantes”. Entretanto, na concepção do autor, remontando Aristóteles, as escolas deveriam servir também para a formação de caráter, é onde “deveriam aprender como controlar seus impulsos e desenvolver empatia, essenciais para tratar uns aos outros como fins em si e não como instrumentos para outros fins” (ETZIONI, 2019, p. 54).

Etzioni prossegue e, de uma certa forma, resgata o que já foi dito aqui em relação às necessidades do ser humano de viver de forma cooperativa e em comunidade. Assim, diz ele:

A capacidade especial das comunidades para nos impulsionar em direção à boa sociedade fica manifesta pela consta-

tação de que as pessoas que vivem em comunidades vivem vidas mais longas, mais saudáveis e com mais contentamento do que as pessoas privadas de tal filiação. É provável que tenham significativamente menos doenças psicossomáticas e problemas de saúde mental do que aquelas que vivem isoladas. E, com os anseios de socialidade bem saciados, os membros da comunidade são muito menos propensos a participar de gangues violentas, cultos religiosos ou milícias. (ETZIONI, 2019, p. 25)

Como não dar crédito ao que diz Etzioni ou aos outros autores que defendem a necessidade do ser humano de socializar, de cooperar uns com os outros, de viver em sociedade, comunidade? Vemos corriqueiramente notícias sobre pessoas que adoecem por causa da solidão, ou que chegam ao cúmulo de terem que alugar “amigos” ou até mesmo comprar abraços? Essas situações e tantas outras nos fazem pensar que chegamos ao fundo do poço no tocante às relações sociais. Pois bem, se temos o dever moral de encarar as coisas da forma mais positiva possível, então, é o que nos resta fazer: se chegamos ao fundo do poço, só nos resta subir! E com certeza uma das “escadas” dessa subida é melhorarmos nossas relações sociais, termos mais empatia com o próximo, nos voltarmos mais para nossa comunidade. E o que veremos no tópico seguinte é um “bom pedaço” dessa escada.

3. A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL COMO EXPRESSÃO DA ATUAÇÃO COMUNITÁRIA

Por fim, chega-se ao ponto em que a teoria – sobre cooperação e comunitarismo - e ação se entrelaçam na experiência concreta de uma instituição de ensino: a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, doravante, EFASC.

A principal fonte utilizada para demonstrar esse entrelaçamento será a dissertação de mestrado de João Paulo Reis Costa, intitulada *Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância*, publicada em 2012. Primeiro é importante salientar, e o autor deixa isso muito claro em seu trabalho, que a escreveu a partir de sua vivência dentro da instituição, pois lá trabalha. Deste modo, afirma que tal o impossibilita de se despir totalmente de questões subjetivas.

O objetivo de Costa foi o de verificar, através da trajetória da Associação Gaúcha da Escola Família Agrícola, doravante AGEFA e da EFASC, “as possibilidades da escola, através do envolvimento das famílias e estudantes com suas comunidades, contribuir com o desenvolvimento regional”. Tal seria obtido através de um curso de técnico agrícola para os filhos dos agricultores familiares, ou seja, o pequeno agricultor. A inquietação do grupo que inicialmente fez nascer a EFASC se deu pelo fato de que a região em questão tem na agricultura familiar a principal atividade econômica e ao mesmo tempo apresenta a realidade do êxodo rural para os jovens e envelhecimento dos que ficam. Acrescente-se que o método utilizado pela referida escola seria o da alternância, como veremos mais adiante (COSTA, 2012, p. 18).

Para bem expor sua ideia, o autor dividiu seu trabalho em quatro capítulos. Aqui tratar-se-á dos principais pontos de cada um deles, serão abordados os pontos que se entrelaçam com o tema aqui trabalhado.

O autor inicia o primeiro capítulo, intitulado *A educação rural/do campo no Brasil*, com a informação de que o analfabetismo no meio rural é quatro vezes maior do que o da cidade, o que demonstra, em sua opinião, o quão frágeis são as políticas públicas educacionais do meio rural (COSTA, 2012, p. 21).

A partir daí, faz um traçado histórico sobre o tema. De acordo com o autor, o processo de industrialização que se apresentava no século XX, mais especificamente na década de 30, nos países periféricos, “demandava um meio rural minimamente letrado, seja para servir de mão de obra nas cidades, (...) ou para atender a demandas às quais a agricultura começava a ser submetida, sobretudo, para o fornecimento de matéria-prima para a indústria nascente” (COSTA, 2012, p. 26-27).

Tudo isso, inobstante o fato de que o que se fazia necessário era uma educação, seja da cidade ou seja do campo, que libertasse o povo dos grilhões do elitismo, uma educação emancipadora.

Uma questão capital de sua dissertação e que é merecedora de debates e mudanças, é o fato de que as escolas do campo sempre vislumbraram no estudante rural, um indivíduo que necessariamente migraria para o meio urbano. Ou seja, ele ficaria na roça somente se não tivesse opção. Essa era – e ainda é – a mentalidade, no tocante à educação rural (COSTA, 2012, p. 30).

Essa lógica, de acordo com o autor, fazia com que o ensino no campo fosse significativamente descontextualizado da dinâmica do campo. A alfabetização do campo era realizada “com temáticas alheias às questões centrais que os moradores do meio rural vivenciavam” (COSTA, 2012, p. 31).

Qual seria a lógica então, para que as políticas públicas educacionais rurais tomassem essa direção? A lógica do capital. A educação nesta época, e não só a rural, orbitava as demandas do capital, do mercado. Desta forma, qualquer tentativa de direcionar a educação do campo para a subsistência, perdia-se no meio do caminho (COSTA, 2012, p. 32).

O autor prossegue discorrendo sobre algumas tentativas, depois da década de 30, de um aprimoramento das escolas rurais, tais como as escolas rurais multisseriadas, as escolas-polo, etc. No entanto, a maioria das escolas do campo ensinavam o estudante da zona rural a partir da ótica urbana, muitas vezes desestimulando-o ao estudo” (COSTA, 2012, p. 35).

Neste ponto, o autor faz uma ressalva importante de ser aqui colacionada:

É preciso deixar claro que quando se critica a visão unilateral da escola brasileira nas áreas rurais, não se está defendendo uma educação do campo descontextualizada do mundo, que desprezasse a importância do meio urbano, mas sim, uma educação que valorize o meio rural pelas suas peculiaridades e possibilidades, bem como dos moradores desse espaço, seu conhecimento e suas histórias. Atualmente as relações entre o rural e o urbano vêm se estreitando no que diz respeito ao cotidiano dos jovens, que estão em permanente contato, bem como suas famílias, com os serviços disponibilizados nos espaços urbanos: bancos, hospitais, serviços públicos, etc. (COSTA, 2012, p. 36)

Ou seja, não se quer um aluno do meio rural que nada saiba da vida urbana, mas sim um aluno que aprenda através do contexto onde está inserido, mas também saiba o que acontece “no mundo lá fora”.

Neste viés, Costa vai tocar num ponto que é fulcral para o presente trabalho. Ele assevera que para alcançar uma educação com essa lógica, se faz necessária uma atuação em conjunto do poder público e demais instituições, para “pensar, juntamente com os agricultores, ações que possam

contribuir efetivamente para o desenvolvimento do meio rural a partir da permanência das pessoas nesse espaço, principalmente dos jovens, até mesmo porque o modelo de cidade atual não comporta mais essa diáspora sem planejamento das pessoas do campo para a cidade” (COSTA, 2012, p. 38).

Explique-se: considera-se o acima colocado como ponto-chave para o trabalho, porque é exatamente isso que é encontrado no bojo do comunitarismo: uma atuação das três esferas sociais: Estado/mercado/comunidade.

No que segue, Costa vai tratar de uma ferramenta de extrema relevância para a promoção de uma educação de qualidade no campo: a Pedagogia da Alternância. Neste viés, traça seu histórico primeiramente no mundo, depois no Brasil até localizá-la no Rio Grande do Sul.

Antes de aprofundarmos no tocante à Pedagogia da Alternância, importante esclarecer acerca de algumas instituições e suas abrangências. Assim, há em âmbito internacional a Associação Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural – AIMFR; há também aqui no Brasil, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB e os Centros Educacionais Familiares de Formação em Alternância – CEFFAs; estes últimos congregam várias instituições, tais como: as já mencionadas Escola Família Agrícola – EFAs, as Casas Familiares Rurais – CRF, e outros centros de formação que utilizam a Pedagogia da Alternância.

Prosseguindo, de acordo com o autor, o surgimento da Pedagogia da Alternância teria se dado na França no período pós-guerra. Assim, nasceram lá as Casas Família Rurais com o intuito de formar os jovens rurais a partir de seu contexto para então prepararem-se para suas profissões. Ou seja, “eles inventaram uma fórmula de escola baseada na Pedagogia da Alternância que induz uma partilha do poder educativo entre os atores do meio, pais e os formadores da escola” (COSTA, 2012, p. 41).

De forma mais resumida, Costa bem coloca do que se trata a pedagogia da alternância:

Isso reforça a responsabilidade da educação em oferecer aos jovens, possibilidades de estudo sobre seu meio e sua realidade, permitindo que esse compreenda a sua comunidade como um local de aprendizado e de troca de saberes, bem

como a importância do conhecimento familiar sobre a agricultura e demais temas que fazem parte do seu cotidiano. Por isso a Pedagogia da Alternância pode ser alternativa de oportunizar ao jovem, um estudo de qualidade na escola, baseado na sua vivência, bem como de sua família e comunidade também. (COSTA, 2012, p. 38 e 39)

Em seu quarto capítulo, intitulado *A prática pedagógica da EFASC: os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância e o desenvolvimento do meio*, Costa volta a falar do tema, lá ele vai discorrer acerca desses instrumentos. São eles: Plano de Formação; Plano de Estudo; Colocação em Comum; Caderno de Acompanhamento; Caderno da Realidade; Tutoria; e Visita às famílias.

Esses instrumentos pedagógicos, de uma forma ou de outra vão auxiliar “na efetivação dos seus pilares, contribuindo de forma concreta para o desenvolvimento regional do Vale do Rio Pardo, através da educação oferecida aos jovens do meio rural”, pois estarão, “envolvendo suas famílias, poder público e entidades regionais que trabalham diretamente com a agricultura de forma geral” (COSTA, 2012, p. 170).

Assevera o autor:

A vivência dos instrumentos faz com que essa vivência e relação entre família/comunidade/escola aconteça e que a Alternância seja um dos pilares fundamentais, um meio para promover o desenvolvimento do meio, onde o jovem, juntamente com sua família, na comunidade, promova novas possibilidades de produção e de compreensão do seu papel junto ao seu meio social. É necessário que alcance uma formação mais próxima do que podemos chamar de integral. (COSTA, 2012, p. 180)

O Plano de Estudos – PE é um ótimo exemplo de um instrumento de uma pedagogia que não objetiva qualquer hierarquização do saber. Assim, diz o autor “o PE dá voz a quem historicamente esteve fora de qualquer processo educativo, valorizando o conhecimento familiar”. Ou seja, aqui são ouvidos os pais, tios, avós, vizinhança, etc. Eles são os que “passam a ser uma fonte primária dessa pesquisa, possibilitando ao jovem saber de situações e informações que até então não conhecia ou não valorizava”. Por fim, diz o autor que “esse instrumento trata o conhecimento original sem a hierarquia comum do academicismo ou do cientificismo, trazendo

para a escola e experimentando sob o olhar pedagógico” (COSTA, 2012, p. 183).

O autor informa que já nos primeiros anos de EFASC, foram vários os jovens que desencadearam, através dos PEs, “processos de grande relevância social nas comunidades, inclusive garantindo a efetivação de políticas públicas, que até então não chegavam às comunidades” (COSTA, 2012, p. 187). Tal é uma boa prova de que as Escolas que estão se pautando pela Pedagogia da Alternância estão no caminho certo.

O interessante é que a Pedagogia da Alternância ampliou seu espectro ao longo dos anos, pois passou a ser ferramenta de educação não somente para o meio rural, mas também para outros meios que desenvolvem atividades em outras áreas. Ou seja, essa metodologia passou a ser utilizada por aqueles que estavam preocupados “com desenvolvimento do meio e da formação integral dos estudantes” (COSTA, 2012, p. 42).

Prosseguindo e voltando à parte histórica da Pedagogia em questão, Costa vai discorrer sobre a mesma no Brasil. O que se pode destacar é que o movimento chegou aqui uns trinta anos depois de ter iniciado na França, ou seja, na década de 60. E a conclusão que o autor chega é que referida Pedagogia aplicada nas CFRs e EFAs “vem promovendo o desenvolvimento de uma educação do campo, cada vez mais qualificada e voltada para as comunidades onde os estudantes estão inseridos, oportunizando a esses jovens do meio rural e suas famílias, possibilidades concretas de uma maior qualidade de vida no campo”. Gerando, deste modo, acrescenta ele, “renda e desenvolvendo da forma mais eficaz possível o meio rural, valorizando o conhecimento das famílias e vizinhos, fortalecendo a agricultura familiar e as relações comunitárias através da solidariedade” (COSTA, 2012, p. 47).

Por fim, o autor passa a discorrer sobre a pedagogia da alternância do Rio Grande do Sul. Informa primeiramente que o Rio Grande do Sul é filiado à UNEFAB, e conta com a AGEFA, que por sua vez foi criada para ser a mantenedora da EFASC. (COSTA, 2012, p. 49).

O interessante de notar nesse ponto é que referida associação mantém a escola com recursos das mais variadas instituições ou indivíduos, são algumas delas: mensalidade paga pelas famílias (não necessariamente as que tenham filhos estudando na EFASC), contribuições de mais de 10 municípios da região através de convênios, apoio de entidades regionais

como da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC; SICRED do Vale do Rio Pardo, Associação dos Fumicultores do Brasil – AFUBRA; Sindicato da Indústria do Tabaco – SINDITABACO; 6ª CRE e Mitra Diocesana e outros parceiros pontuais, dependendo do projeto que é realizado em cada momento, como por exemplo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS; Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA.

A EFASC foi criada em 2009, logo depois na esteira de sua criação, sobrevieram quatro outras EFAs no Rio Grande do Sul: a Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha – EFASERRA; a Escola Família Agrícola do Vale do Sol – EFASOL; e Escola Família Agrícola de Canguçu – EFA-SUL.

É interessante verificar que, muito embora Costa não fale em comunitarismo – pois na verdade sua análise está mais voltada para o desenvolvimento regional – fica evidente – levando em consideração as teorias expostas no capítulo dois – a presença desse sentimento e dinâmica próprios do movimento comunitarista na criação da EFASC e demais EFAs. Costa bem ilustra o que se quer expor aqui, quando discorre sobre a criação das demais EFAs. Ele relata que via de regra, elas foram forjadas através de ampla mobilização comunitária, envolvendo as famílias dos estudantes das EFAs que já existiam no momento da criação das que estavam sendo gestadas. Também se envolveram nesses processos, egressos da EFASC, poder público dos municípios, entidades regionais e agricultores dos municípios. Um bom exemplo trazido pelo autor foi a criação da EFASERRA, pois envolveu mais de seis municípios da região (Boa Vista do Sul, Bento Gonçalves, Coronel Pillar, Nova Bassano e Monte Belo do Sul) “e congregou uma série de entidades regionais, poder público municipal e agricultores da região” (COSTA, 2012, p. 49).

Costa aponta para a importância dessa dinâmica, assim, afirmou “isso seria² um passo muito importante para consolidar o modelo EFA no estado, pois com mais duas experiências acontecendo juntamente com a EFASC, a possibilidade de intercâmbio entre as instituições, trabalho entre os jovens e suas famílias poderá tornar-se uma experiência de riqueza ímpar” (COSTA, 2012, p. 49-50).

O que se verifica, então, é que a EFASC e demais EFAs têm esse condão de demonstrar o quão importante é dar valor para a atuação em

conjunto entre Estado/mercado/comunidade. Bem se vê que para que essas escolas existam e forneçam uma educação de qualidade, as três esferas mencionadas precisaram e precisam atuar em conjunto. Para que fique bastante claro, o Estado é aqui identificado pela atuação do Estado do Rio Grande do Sul e notadamente pelos municípios; o mercado é representado pelas várias empresas que estão engajadas e dando suporte às EFAs, e por fim, temos as famílias representando significativamente a comunidade.

No tópico seguinte de sua dissertação, o autor vai concentrar seu discurso sobre os CEFFAS e a educação do campo, fazendo algumas colocações bastante relevantes. Primeiro aponta para o passado, para o fato de que a educação para o campo, via de regra, visava atender aos anseios do capitalismo. O que leva a segunda colocação: criou-se assim, uma espécie de dicotomia entre latifundiários rurais que teriam todos seus direitos assegurados, inclusive os de educação; e de outro, o camponês, que ficaria com as “migalhas” desses direitos, se é que sobraria alguma (COSTA, 2012, p. 54).

Não é para menos, como coloca Costa tanto em sua dissertação quanto em suas falas públicas, que esse tratamento dispensado ao camponês fez com que ele se sentisse como um ser inferior, um ser que “não vale nada”, um “jeca tatu” (COSTA, 2012). Dessa forma, quem em sua consciência iria querer continuar no campo? Se do camponês era subtraído qualquer valor, fosse ele material ou imaterial – como sua *humanidade* – como esperar que ele ficasse ou fique no campo? Neste contexto, Costa relata a mudança de pensamento que ocorre com os estudantes que adentram a EFASC. De acordo com o relato de Costa, o aluno que entra na EFASC, via de regra, entra com mencionado pensamento, de que “não é ninguém”, com vergonha de si e de sua família, quando lá conclui seu tempo escolar, demonstra que mudou seu pensamento em sentido diametralmente oposto: sabedor do seu valor! Esse é, na opinião do autor, o maior legado das EFAs! (COSTA, 2019).

O autor atribui aos CEFFAS, corretamente, muitas das conquistas realizadas pelo camponês no tocante ao seu direito de educação. Nesse sentido, veja-se:

A LDB vai prever as demandas dos movimentos sociais que tencionavam pelo reconhecimento legal por parte do estado

brasileiro, questões como o reconhecimento do espaço familiar / comunitário como espaço de aprendizado, a qualificação para o trabalho, a experiência extra-escola, o currículo adaptado às necessidades dos estudantes, a adequação do calendário escolar a observância da natureza e seus ciclos. Constituiu-se, dessa forma, em uma conquista importante para os movimentos do campo, pois essa autonomia foi conquistada pelas mobilizações, sobretudo, pelas experiências que já havia no campo brasileiro e em outras partes do mundo. É o caso da contribuição dos CEFFAs e da Pedagogia da Alternância e seus quase trinta anos de luta pela educação do campo no Brasil e no mundo (COSTA, 2012, p. 55).

Mas o movimento ainda não estava fortalecido o suficiente, até que sobreveio, doze anos depois, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que dispõe sobre as diretrizes complementares, princípios e normas “para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo, partindo agora da caracterização dessa população rural a ser beneficiada pela educação”. Acrescente-se a isso, o fato de que agora “esse grupo social sai da esfera tão somente agrícola como sempre foi pensada, atingindo as populações ribeirinhas, pescadores artesanais, extrativistas, indígenas, enfim, a Constituição de campo de fato e agora de direito, conforme o texto da Resolução” (COSTA, p. 55).

Costa bem resume a relevância dos CEFFAs:

Os CEFFAs constituem-se numa prática pedagógica inovadora para a educação do campo no Brasil, seja na formação dos jovens, que envolveram e envolvem suas famílias e comunidades no processo de ensino - aprendizagem, ou pela observância dos seus pilares, que prevêem uma participação horizontal em todos os segmentos do CEFFA, tornando a participação dos seus entes cada vez mais ativa. Nessa lógica, a rede CEFFA ao praticar a alternância através dos seus instrumentos pedagógicos, possibilita que o jovem se compreenda cada vez mais pertencente ao espaço onde vive, o que permite a ele, articulado com a família, interferir no meio, com práticas e experiências proporcionadas pela formação integral que a escola lhe permitiu construir ao longo da formação (COSTA, 2012, p. 60).

Dentro dessa temática da necessidade de políticas públicas efetivas para que não ocorra um êxodo rural, para que o camponês “possa perma-

necer no seu meio com qualidade de vida, sem precisar buscar nas cidades melhores condições, o que muitas vezes não acontece”, Costa vem reforçar a importância dos CEFFAs – e dentro deste a EFASC – como instituições de ensino que possibilitem uma formação técnica em agricultura para os filhos de agricultores, que se trata de demanda genuína da própria comunidade regional. E neste viés, o autor discorre acerca dos pilares sobre os quais os CEFFAs devem repousar, ressaltando que todos estão umbilicalmente ligados à Pedagogia da Alternância (COSTA, 2012, p. 122).

O primeiro deles é *Associação Local*, que representa a conexão entre as demandas comunitárias e familiares dentro da escola, de forma que o CEFFA esteja ciente da realidade à sua volta, para que assim ajude a “construir alternativas frente as necessidades do meio em que está inserido”. Uma das consequências mais relevantes dessa dinâmica é o fato de que o poder de decisão num CEFFA é da sua Associação Local, “daí a importância dos agricultores/pais estarem na vanguarda dessa instituição, para que ela tenha compromisso com os principais interessados nesse processo de ensino-aprendizado”, ou seja, diz o autor, “as famílias, juntamente com os jovens”. Em contrapartida, sua ausência ou inexpressividade, poderá levar a imposição de interesses de outros setores, sejam eles públicos ou privados, “que podem não ser os mesmos dos agricultores e suas comunidades” (COSTA, 2012, p. 124)³.

O autor traz a *Alternância* como segundo pilar de um CEFFA. A primeira colocação que ele faz acerca do tema é que a Pedagogia da Alternância não se esgota numa mera alternância de espaço/tempo, afinal de contas e de uma certa forma, todas escolas fazem isso. A alternância caracterizadora da pedagogia aqui trabalhada, em primeiro lugar, nasce da necessidade/realidade do estudante. “(...) o processo de aprendizagem do jovem parte das situações vividas, encontradas, observadas no seu meio. Elas passam a serem fontes de interrogações, de trocas e o CEFFA o ajuda a encontrar suas respostas” (COSTA, 2012, p. 129).

Prosseguindo, Costa fala de instrumentos pedagógicos, tais como plano de estudos, caderno de acompanhamento e outros que “permitem uma troca direta de saberes, onde a família/comunidade e a EFA necessitam dialogar o tempo todo, para que haja uma efetiva construção do conhecimento por parte dos educandos”. Dessa forma, diz o autor, retira-se o “suposto protagonismo da escola como ‘lugar do saber’ (COSTA, 2012,

p. 129).

O terceiro pilar recai sobre a *Formação Integral*. Esse pilar, de acordo com o autor, está muito ligado com a Pedagogia da Alternância, pois é justamente uma das finalidades desta. A busca pela formação integral está ligada a busca de “um ambiente que proporcione aos estudantes, família e professores estar integrados” para que possam assim, prossegue o autor “construir conjuntamente uma série de conhecimentos, valorizar os momentos da formação em sala de aula, na convivência em todos os espaços da escola, nas assembleias, nos cursos, nas visitas às famílias e das famílias na escola, nas visitas de estudo, enfim, integral” (COSTA, 2012, p. 150-151).

Para melhor compreender do que se trata o quarto pilar *Desenvolvimento do Meio*, faz-se aqui uso das palavras de Costa:

Assim como a formação integral, os CEFFAs têm como finalidade na sua formação o Desenvolvimento do Meio (...) Que só pode ser mudado, questionado e/ou ressignificado se o jovem se enxergar como parte “viva”, com capacidade de atuar nesse espaço, interagindo com os demais componentes dessa célula social, valorizando os saberes locais e envolvendo as pessoas no seu processo de aprendizagem (COSTA, 2012, p. 154-155)⁴.

A ideia que se quer passar sobre a influência da EFASC no desenvolvimento do meio, e levando em consideração tudo que foi dito sobre esse CEFFA, é que ela funciona como uma espécie de centelha que se tem capacidade de se propagar em seu meio. Em outras palavras:

A EFASC, através de todas as possibilidades de formação que a Pedagogia da Alternância pode proporcionar aos jovens e por onde eles circulam, tentará ser o elo que unifica a Família – Comunidade, como um laboratório de diversas práticas agrícolas, sociais, políticas e culturais. Os atores envolvidos nesse processo educativo estão inseridos não somente no meio de atuação da EFASC, mas também em diferentes frentes, juntamente com as demais entidades parceiras desse projeto, formando assim um tecido social representativo regionalmente: escola, famílias, comunidades (religiosas, associações, grupos de produtores, cooperativas, clubes), poder público (prefeituras e estado), setor privado (empresas) e até mesmo junto à universidade. Pluralidade comprometida com a região

mesmo que tenham concepções diferentes acerca do que é desenvolvimento (COSTA, 2012, p. 159).

Por fim, importante destacar que “os CEFFAs caracterizam-se como um serviço público não estatal, ou seja, uma escola pública de gestão comunitária” (COSTA, 2012, p. 59).

No segundo capítulo de sua dissertação, Costa relata *A fundação da AGEFA, a inauguração da EFASC e a formação da primeira turma*, de forma brilhante e muito envolvente. Entretanto, para o presente trabalho, resumir, infelizmente, se faz necessário. Muito da história da criação da EFASC está umbilicalmente ligada ao Assistente Social Antônio Carlos Gomes e com a visita que este fez, em setembro de 2005, a seu amigo professor Neri da Costa em Viçosa, Minas Gerais. Lá Antônio Carlos veio a ter seu primeiro contato com uma EFA que deixou nele, profundas e positivas impressões. Esta foi basicamente a semente, o início de toda uma caminhada – com todos seus percalços e alegrias, pessoas e instituições envolvidas – que seria feita até a criação da AGEFA e logo depois da EFASC.

Prosseguindo, Costa foi contando um pouco mais sobre a “gestação” da EFASC e de como ela seria importante para a região, uma vez que lá não havia escola técnica rural. Por meio de um questionário aplicado junto à comunidade, constatou-se que uma escola nos moldes da EFASC seria necessária. Pois havia uma situação que era comprovada e agravada a cada ano “agricultura familiar vem sofrendo com a saída de jovens do meio rural, sem perspectivas de manutenção da propriedade, comprometendo a sucessão familiar”. Dessa forma, acrescenta o autor, “a produção agrícola na região estava com seus dias contados e, sendo assim, a oferta de um curso dessa natureza seria uma possibilidade de inversão dessa lógica na região.” (...) Portanto, afirma ainda “a criação da EFA estava amplamente respaldada pela comunidade regional, apontada não só como necessária, mas urgente frente aos desafios que a agricultura familiar vem passando ao longo dos últimos anos” (COSTA, 2012, p. 79-80).

O que se tinha ao final das propostas e início da jornada era então de proposta diferenciada do que havia até então no Rio Grande do Sul e no sul do Brasil. Criava-se uma EFA que formaria filhos de agricultores, técnicos agropecuários, em sistema de Alternância em Santa Cruz do Sul (COSTA, 2012, p. 82).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ter ficado bastante claro ao longo do trabalho nossa compreensão acerca da natureza do homem, de ser cooperativa, muito mais do que voltada aos conflitos, vale a pena reforçar o que já dizia Kropotkin, de que há um reconhecimento por parte do homem, mesmo que inconsciente, da força que cada indivíduo obtém ao ajudar seu próximo, “da íntima dependência que a felicidade de cada um tem da felicidade de todos”. E em época de *coronavirus*, não há momento mais propício para fazer a leitura das relações humanas dessa maneira. Fica muito claro que o homem, além de ser um ser extremamente dependente das suas relações com outros seres humanos, se compraz em ajudar os demais. Vejamos o momento em que vivemos agora, milhões de pessoas ficando, em casa, confinadas – apesar da tristeza e depressão que tal confinamento acarreta, para poderem protegerem-se a si próprias e aos demais também.

E foi com base nesse sentimento de cooperação que o presente trabalho propôs um revigoramento do comunitarismo de Etzioni, pois é apenas através do bom e equilibrado relacionamento dos parceiros dessa tríade Estado/mercado/comunidade que nos impulsionar na direção de uma boa sociedade. E por que queremos a boa sociedade, mesmo que ela pareça uma utopia? Porque é nela que as pessoas vivem vidas mais longas, mais saudáveis e nela não há necessidade de “comprar” abraços ou amigos.

Falamos que a boa sociedade pode parecer algo utópico, como reconhece Etzioni, mas seguir na caminhada em busca dela é de suma importância, assim como é importante saber identificar experiências que estejam imbuídas nessa direção. E é nesse sentido que tratamos da experiência das EFAS, notadamente da EFASC. Pois tratam-se de instituições educacionais, como vimos acima, que abrangem as três esferas Estado/mercado/comunidade, na mesma atuação. Ou seja, tratam-se de instituições que estão no caminho da boa sociedade de Etzioni.

REFERÊNCIAS

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **A cooperative species: human reciprocity and its evolution.** Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2013.

COSTA, João Paulo Reis. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância**. Dissertação Mestrado em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2012.

COSTA, João Paulo Reis. Apresentação de projetos e resultados de pesquisa relacionados à temática das organizações locais, movimentos sociais e protagonismo da sociedade civil. **LoSAM: Lokale Selbstregelungen im Kontext schwacher Staatlichkeit in Antike und Moderne** (Auto-regulação local no context do Estado fraco nos tempos antigos e modernos). Workshop apresentado em Santa Cruz do Sul nos dias 2 e 3 de outubro de 2019.

ETZIONI, Amitai. **A terceira via para a boa sociedade**; seguido dos manifestos comunitaristas: Plataforma comunitarista responsiva e Manifesto pela diversidade na unidade. Tradução de João Pedro Schmidt. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Tradução de Janaína Marcoantonio. 38 ed. Porto Alegre: L&PM, 2018.

KROPOTKIN, Piotr. Tradução Waldyr Azevedo Jr. **Ajuda mútua: um fator de evolução**. São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.

SCHMIDT, João P. Bases bio-psicossociais da cooperação e o paradigma colaborativo nas políticas públicas. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**. Vitória, v. 19, n. 1, p. 123-162, jan./abr. 2018.

'Notas de fim'

1 Na escala de tempo geológico, o Pleistoceno ou Plistoceno é a época do período Quaternário da era Cenozoica do éon Fanerozoico que está compreendida entre 2,588 milhões e 11,7 mil anos atrás, abrangendo o período recente no mundo de glaciações repetidas.

2 A frase está escrita no futuro do pretérito porque quando o autor escreveu a dissertação em 2012 havia apenas a EFASC, as demais estavam em fase de criação ou ainda não existiam.

3 Nesse ponto, o autor faz uma ressalva, para diferenciar a Associação Local das demais associações de pais existentes, pois via de regra, essas últimas atendem mais a problemas pontuais, ou se reúnem para as festividades da escola, etc. Geralmente não há nelas uma imersão nas atividades da escola como a Associação dos CEFFAs (COSTA, 2012, p. 122).

4 Nesse sentido o autor deixa bastante claro a ideia de desenvolvimento que considera para seu trabalho, que é também partilhada pelo presente. O desenvolvimento que se defende aqui não é aquele atrelado apenas ao aspecto econômico.

