

JÚLIO CÉSAR DE ALMEIDA PACHECO

**INTENSIDADES E CONEXÕES DE UM SUJEITO EM SUA TRAJETÓRIA NA  
COMPLEXIDADE DO MOVIMENTO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS  
AGRÍCOLAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS - BRASIL  
2016

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

P116i  
2016

Pacheco, Júlio César de Almeida, 19-  
Intensidades e conexões de um sujeito em sua trajetória na  
complexidade do movimento das Escolas Famílias Agrícolas /  
Júlio César de Almeida Pacheco. – Viçosa, MG, 2016.  
113f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Orientador: Eduardo Simonini Lopes.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.  
Referências bibliográficas: f.110-113.

1. Escolas rurais. 2. Educação rural. 3. Educação do campo.  
4. Movimentos Sociais. I. Universidade Federal de Viçosa.  
Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em  
Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.91734

JÚLIO CÉSAR DE ALMEIDA PACHECO

INTENSIDADES E CONEXÕES DE UM SUJEITO EM SUA TRAJETÓRIA NA  
COMPLEXIDADE DO MOVIMENTO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS  
AGRÍCOLAS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de  
Viçosa, como parte das exigências do Programa de  
Pós-Graduação em Educação, para obtenção do  
título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 23 de maio de 2016



Rennam Lanna Martins Mafra



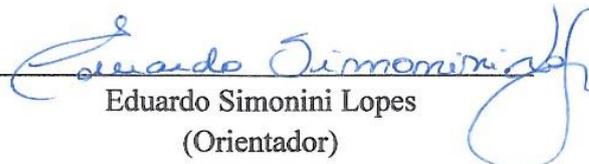
Maria Isabel Antunes Rocha



Lourdes Helena da Silva  
(Coorientadora)



Carlos Riádigos Mosquera  
(Coorientador)



Eduardo Simonini Lopes  
(Orientador)

Às EFAs.

*A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2012. p.108)*

## **AGRADECIMENTOS**

À todas e todos que fizeram parte nos caminhos por onde andei e que, de maneira especial, fazem do tempo de hoje um momento transitório construído nas oportunidades vivenciadas no turbilhão cotidiano. Por isso, por serem muitas pessoas e situações compartilhadas nos percursos da vida, e sendo todas elas importantes para a materialização do trabalho apresentado nessa pesquisa, meus agradecimentos, se feitos de maneira nominal, deixariam, certamente, muitas pessoas de fora.

Mas também, porque não é possível não citar nomes aqui, eu gostaria de agradecer ao Deus que não me deixa conformar com as injustiças desumanizantes de nossa sociedade atual e que, diariamente, me diz que a espiritualidade está na luta junto aos pequeninos da terra. Meu Deus é uma deusa que luta pela vida na e da Terra.

A Solange e Eurípedes (meus pais), à Maysa, aos amigos e amigas de Viçosa, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, aos professores e professoras dessa universidade que trabalham junto aos movimentos sociais, aos professores Eduardo Simonini Lopes, Carlos Riádigos Mosquera e à professora Lourdes Helena da Silva pelo auxílio e orientação na construção dessa dissertação.

Aos sujeitos das EFAs, à AMEFA e à UNEFAB por me permitirem conhecer mais profundamente e participar da construção de uma outra perspectiva de educação dos/as jovens camponeses/as.

A todos que fazem parte dessa história, meu sincero muito obrigado!

## SUMÁRIO

- LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	
- LISTA DE SIGLAS.....	
- RESUMO.....	
- ABSTRACT.....	
1- UM INÍCIO.....	1
1.1- O histórico das EFAs .....	2
1.2 - As EFAS no Brasil:.....	7
2- UMA IMAGEM CONCEITUAL DA MULTIPLICIDADE DAS EFAs E OS RECURSOS METODOLÓGICOS PARA PENSÁ-LAS .....	14
3- MEUS PERCURSOS PELAS EFAs.....	22
3.1 - A EFA Puris de Araponga-MG.....	23
3.1.1 - A COMPLEXIDADE RIZOMÁTICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS ...	41
3.2 - NO RIZOMA: MINAS GERAIS.....	44
3.2.1- A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	50
3.3 - A DIMENSÃO NACIONAL DO MOVIMENTO EFA.....	59
3.4 - NAS REDES INTERNACIONAIS DO MOVIMENTO DAS EFAs .....	63
4 - PROBLEMATIZANDO EM RIZOMA O MOVIMENTO DAS EFA .....	67
5- (DES)CONCLUSÕES: OU INVENTAMOS OU ERRAMOS!.....	105

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: raiz pivotante (extraído de <a href="http://www.estudamos.com.br">www.estudamos.com.br</a> . Acesso: 24/04/2015). ...	15
Figura 2: raíz fasciculada (extraído de <a href="http://www.estudamos.com.br">www.estudamos.com.br</a> . Acesso: 24/04/2015).	15
Figura 3: Representação de um rizoma. Extraído em 08/02/2015 de <a href="http://flickrhivemind.net/flickr_hvmnd.cgi?search_type=Tags&amp;photo_number=50&amp;photo_type=250&amp;noform=t&amp;quicksearch=1&amp;sort=Interestingness&amp;textinput=rizoma+ramificaciones&amp;.submit=Search+Tags">http://flickrhivemind.net/flickr_hvmnd.cgi?search_type=Tags&amp;photo_number=50&amp;photo_type=250&amp;noform=t&amp;quicksearch=1&amp;sort=Interestingness&amp;textinput=rizoma+ramificaciones&amp;.submit=Search+Tags</a> .....	16
Figura 4: Vista aérea do prédio da EFA Puris e de parte da Comunidade Novo Horizonte.....	33
Figura 5: Aulas práticas na horta agroecológica da EFA Puris. ....	36
Figura 6: Aulas sobre artesanato local de taquara com um agricultor. ....	37
Figura 7: aulas sobre artesanato local de palha de café com uma artesã do município. .	37
Figura 8: Evento cultural promovido pela EFA Puris com a participação da comunidade e parceiros da escola.....	38
Figura 9: Aula na mata da EFA Puris com agricultores locais para reconhecimento da flora local e dos processos ambientais da região. ....	38
Figura 10: Grupo de quadrilha da EFA Puris depois de uma apresentação na festa junina da comunidade local.....	39
Figura 11: Apresentação do Coral Popular Cosme Damião da EFA Puris na festa junina da comunidade local.....	39
Figura 12: Ensaios do Coral Popular Cosme Damião na EFA Puris. O Coral é uma iniciativa de promoção de processos educativos através Cultura Popular na escola. ....	40
Figura 13: Mesa de abertura do III EMEC. A esquerda, Idalino Firmino – secretário executivo da AMEFA. As bandeiras representam diversos movimentos populares do campo brasileiro e latino-americano, tais quais: Via Campesina, MST, MAB, CONTAG e das EFAs. Na mesa, representantes de movimentos sociais, de Universidades e do Poder Público. ....	47
Figura 14: Mística de abertura do III EMEC (UFMG, 2015).....	48
Figura 15: Mística de abertura do III EMEC (UFMG, 2015). Entre os elementos da mística: bandeiras, flores e mudas vegetais, livros, computador, enxadas, violão, peneiras de palha, banners, cartilhas, materiais produzidos a partir de pesquisas acadêmicas, entre outros. ....	49
Figura 16: Elementos simbólicos presentes no III EMEC (UFMG, 2015).....	49
Figura 17:”As Associações dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância – CEFFA do Mundo”. As associações se distribuem por diversos países espalhados em diferentes continentes. Em verde, aquelas que são membras da AIMFR. Em amarelo, experiências educativas em alternância não vinculadas à AIMFR. <a href="http://www.aimfr.org/en/paises-miembrso.html">http://www.aimfr.org/en/paises-miembrso.html</a> , acessado dia 21/10/2015.....	64
Figura 18: Vista de uma das instalações voltadas para o turismo na propriedade. ....	70
Figura 19: Vista da parte interna de um dos prédios da propriedade.....	71
Figura 20: Pequeno bosque e monocultivo ao fundo. ....	71
Figura 21: Salão para recepções e festas.....	72
Figura 22: Galpão onde fica a oficina da escola. Vista de parte do maquinário.....	73
Figura 23: Vista de parte das ferramentas da oficina.....	73
Figura 24: Vista de parte do maquinário.....	74

Figura 25: Algumas motosserras que a oficina tem. Nos papeis colados, uma lista com os nomes de cada estudante e sua respectiva máquina. ....	74
Figura 26: Muitas ferramentas para uso nas atividades práticas da EFA. ....	75
Figura 27: Alguns tratores que a EFA tem para as aulas teóricas e práticas. ....	75
Figura 28: Infraestrutura dos laboratórios de aulas práticas. ....	76
Figura 29: Infraestrutura dos laboratórios de aulas práticas. ....	76
Figura 30: Tablado onde fica a mesa do professor. Salas equipadas com quadro negro, projetor multimídia e caixas de som nas laterais da sala. ....	77
Figura 31: Salas de aulas teóricas com carteiras em filas, ornamentadas com quadros didáticos e um relógio ao fundo da sala. ....	78
Figura 32: Estante dentro da capela na EFA, com alguns livros. ....	79
Figura 33: Vista aproximada da prateleira superior da estante. Destacado em vermelho: livro com título “OPUS DEI”, cartilha sobre Alvaro del Portillo (bispo da Opus Dei beatificado em 2014) e livros de autoria de Josemaria Escrivá (fundador da Opus Dei). ....	80
Figura 34: Alguns livros na prateleira inferior. ....	80
Figura 35: Vista aproximada de alguns livros na prateleira inferior da estante. Destacado em vermelho: livros de autoria de Josemaria Escrivá, livros sobre a Opus Dei e sobre seu fundador. ....	81
Figura 36: Área de ordenha. Informatizada e com pouca mão-de-obra. ....	83
Figura 37: Filhotes confinados. ....	83
Figura 38: Centenas de cabeças de gado em confinamento intensivo. ....	84
Figura 39: Estufa onde os embutidos prontos são armazenados para desidratar até alcançarem o ponto ideal de venda. ....	85
Figura 40: Infraestrutura onde as carnes são processadas. ....	85
Figura 41: Peças de carnes em processo de beneficiamento em uma das salas de processamento do empreendimento. ....	86
Figura 42: Destacado em vermelho na imagem: “...rede de empresas colaboradoras que recebem os nossos alunos em seus Períodos de Formação na Empresa.”; “Eles [representantes de empresas] nos assessoram sobre as tendências e novidades do mercado de automação.”; “Eles nos indicam em que pontos do currículo profissional nos nossos alunos devemos dar maior ênfase e as habilidades mais solicitadas.”. Há um Grupo de Assessores Profissionais formado por gerentes de empresas como Ford, Mercedes, Audi, Opel, entre outras. ....	88
Figura 43: Nesta imagem podemos perceber a associação entre MFR francesas com bancos e instituições financeiras, grupos internacionais de seguros, do setor de informática, de prestação de serviços, entre outros ramos econômicos. ....	89
Figura 44: “Planejamento paisagístico/ Fauna natural / Meio Ambiente”: focado na formação de paisagistas, e de profissionais para gestão e proteção ambiental. Tem qualificação em diferentes níveis e para atuação profissional também diversas: desde o manejo de parques ou jardins até na gestão de instituições ambientalistas. ....	90
Figura 45: “Agricultura/Agricultura Biológica/ Criações”: com uma proposta de caráter ambiental, pretende uma formação diante da crise dos agroquímicos na produção agrícola e na sociedade. Volta-se, portanto, para criar uma propriedade agrícola que trabalhe com os métodos da <i>Agricultura Biológica</i> e inserida nas ofertas e condições da época atual. ....	91

Figura 46: “Mecânica/ Manutenção/ Máquinas agrícolas”: os profissionais dessa área desenvolvem competências para a manutenção, diagnósticos e reparos em máquinas agrícolas, de pequenas máquinas até equipamentos de alta tecnologia ligados á agricultura de precisão. Tem foco em formar profissionais dinâmicos que tenham bons salários e que possam ter seu próprio negócio. ....	91
Figura 47: “Animais de companhia/ caninos/ felinos/ equinos”: cursos destinados a profissionais para cuidar de animais de companhia. A formação se dá no sentido de valorização e adestramento dos animais, a qualificação para atuar como técnicos comerciais ou mesmo criador. ....	92
Figura 48: “Serviços para pessoas/ saúde e ação social/ animação”: são tidos como ofícios em plena expansão em nossa sociedade. Trata-se de auxiliar pessoas adoecidas, fragilizadas ou dependentes, sendo jovens, adultos ou idosos. ....	92
Figura 49: “Vinhos e licores”: formação como técnico comercial com habilidades para atuar como responsável comercial, técnico comercial, negociante, gerente de departamento ou líder empresarial. ....	93
Figura 50: Experiência de “Agricultura Biológica”. Eram feitas em estufas, mas isoladas em grandes áreas de monocultivo. ....	94
Figura 51: Na imagem, fileiras de alguns produtos cultivados e uma parte da estrutura de irrigação que pode ser vista no quadrante direito-superior. ....	94
Figura 52: Visita a uma experiência de produção de vinho. Na imagem, o monocultivo das uvas utilizadas na produção do vinho. ....	95
Figura 53: Na mesma propriedade em que as uvas são produzidas, o galpão onde são produzidos os vinhos, com uma infraestrutura bastante sofisticada. ....	95
Figura 54: Outra imagem do galpão onde são produzidos os vinhos, destacando sua estrutura. As pessoas na foto são as representantes das delegações internacionais das experiências em alternância que participavam do evento. ....	96
Figura 55: Monocultivo de avelãs. Foi dito pelo empreendedor que os processos de irrigação, poda, colheita, são todos mecanizados. ....	96
Figura 56: Industria rural em que são beneficiadas as avelãs, do processamento das castanhas à embalagem do produto final. É uma estrutura muito sofisticada, com grande estrutura de máquinas, informatização e com infraestrutura muito grande. ....	97
Figura 57: Uma parte do galpão de beneficiamento das avelãs. Foi dito pelo empreendedor que a fábrica hoje precisa de poucos funcionários, mas que futuramente ele pretende ter ainda menos trabalhadores, através da informatização e mecanização. ....	97
Figura 58: Monumento inaugurado em comemoração aos 80 anos da Pedagogia da Alternância no povoado de Serignac Peboudou. ....	98
Figura 59: centro de convenções em que ocorreu a Assembléia Geral da UNMFREO. ....	100
Figura 60: auditório em que foram servidos o almoço e o jantar para milhares de pessoas. ....	101
Figura 61: auditório em que ocorreu a Assembleia Geral. Pode-se perceber que era um auditório enorme e bastante luxuoso. ....	101
Figura 62: imagem panorâmica do auditório. Os representantes da AIMFR, entre os quais estava a delegação brasileira, ficaram assentados na parte do auditório atrás dos discursistas. ....	102

Figura 63: Em destaque na foto, uma corda que separava uma parte do público do evento durante um lanche servido antes do jantar. Para entrar nesse espaço era preciso ter credenciais especiais. ....	102
Figura 64: Mesa em que foi servido o jantar. Dela podemos perceber a sofisticação do evento com diversos copos e talheres, água mineral importada, entre outros elementos simbólicos que representam o alto poder econômico das redes que compunham o evento. ....	103

## LISTA DE SIGLAS

AES	<i>Associazione degli Amici dello Stato dello Espírito Santo</i>
AECOFABA Bahia	Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
AEFA Puris	Associação Escola Família Agrícola Puris de Araponga
AEFACOT Tocantins	Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins
AEFAPI	Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí
AEFARO	Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia
AEFAPI	Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí
AGEFA	Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas
AIMFR Formação Rural	Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
CEPA	Comunidade Educativa Popular Agrícola
CFR	Casa Familiar Rural
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CTA-ZM	Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata
DISOP	Desenvolvimento Internacional do Sudoeste do Paraná
EFA	Escola Família Agrícola
EMEC	Encontro Mineiro de Educação do Campo
ENERA Agrária	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
IBELGA	Instituto Bêlgica Nova Friburgo

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JAC	Juventude Agrícola Cristã
LICENA Agroecologia	Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza e
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
MFR	<i>Maison Familiale Rurale</i>
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não-Governamental
PA	Pedagogia da Alternância
PDL	Plano de Desenvolvimento Local
PESB	Parque Estadual da Serra do Brigadeiro
PNE	Plano Nacional de Educação
RACEFFAES	Regional da Associação dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo
RAEFAP	Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá
REFAISA	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
RESAB	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
SCIR	Secretaria Central de Iniciativa Rural
SIMFR Formação Rural	Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares para a
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAEFAMA Maranhão	União das Associações das Escolas Família Agrícola do
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO Cultura	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNMFREO Orientação	União Nacional das <i>Maisons Familiales Rurales</i> de Educação e Orientação

## RESUMO

PACHECO, Júlio César de Almeida, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2016. **Intensidades e conexões de um sujeito em sua trajetória na complexidade do movimento das Escolas Famílias Agrícolas**. Orientador: Eduardo Simonini Lopes. Coorientadores: Carlos Riádigos Mosquera e Lourdes Helena Silva.

Minha trajetória pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) trouxe consigo um conjunto de problematizações que compartilho aqui nessa dissertação. Da experiência de ser educador na EFA Puris de Araponga, passando pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), até o breve contato nas dimensões internacionais que compõem as redes das EFAs, me levam a sugerir que o movimento composto pela diversidade dos sujeitos envolvidos nessas redes é um Rizoma. O movimento social das Escolas Famílias Agrícolas é rizomático e, em suas dinâmicas, aproximam uma multiplicidade de sujeitos sociais, individuais ou coletivos, concepções pedagógicas e ideológicas, símbolos, projetos societários e de campo que urge serem revisitados diante do contexto político, econômico e social atual. No jogo de forças que constroem esse movimento existem hoje propostas que se aproximam entre si e outras que se distanciam, evidenciando contradições e disputas que colocam as EFAs em um momento especial de sua história. Na diversidade desse rizoma, em suas relações, quem são as EFAs e que movimento social é por elas construído? Mais do que responder a essa pergunta, eu cartografo minhas dúvidas e apresento-as como problematizações sobre realidades possíveis por mim vivenciadas no rizoma que tal movimento é.

## **ABSTRACT**

PACHECO, Júlio César de Almeida, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2016. **Intense experiences and connections of a subject in its trajectory in the complex Family Farm School (EFA) movement.** Adviser: Eduardo Simonini Lopes. Co-adviser: Carlos Riádigos Mosquera and Lourdes Helena Silva.

My trajectory for Agricultural Family Schools (EFAs) brought with it a set of problematizations I share here in this dissertation. From the experience of being an educator in EFA Puris, municipality of Araponga, passing through the Association of Agricultural Family Schools of Minas Gerais (AMEFA), and the National Union of Agricultural Family Schools Brazil (UNEFAB), to the brief contact in international dimensions that make up the networks of EFAs, lead me to suggest that the movement made by the diversity of the subjects involved in these networks is a rhizome. The social movement of Agricultural Family Schools is rhizome and its dynamics, near a variety of social subjects, individual or collective, educational and ideological concepts, symbols, corporate projects and field that urge be revisited before the current political, economic and social context. In the game of forces that build this movement there are now proposals that approach each other and others move away, revealing contradictions and disputes that place EFAs in a special moment in its history. The diversity of this rhizome, in their relationships, who are the EFAs and which social movement is built for them? Rather than answer that question, I cartographer my doubts and present them as problematizations about possible realities experienced by me in the rhizome that such a movement is.

## 1- UM INÍCIO

Quando me dispus a um trabalho acadêmico, ao ingressar no mestrado em Educação, e mesmo sabendo das fronteiras que cercam também a produção desse campo do saber, eu queria contar a minha história. Não porque ela tenha algo especial por ser minha, mas porque ela traz consigo outras histórias a engendrar modos de pensar as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Assim, eu queria contar a história das coisas que vivi através das Escolas Família Agrícola, já que nem todas as coisas que percebi nelas condiziam exatamente ao que era comumente dito sobre as mesmas. Percebia, junto com outras pessoas que também vivenciavam experiências pelas EFAs e nas trocas que realizávamos, uma história sobre a qual eu queria refletir e contar por meio de uma pesquisa.

Buscar, pois, um ponto de início para esta história, uma entrada a partir da qual se pudesse começar a escrever sobre as EFAs, foi um desafio assumido por mim em um percurso que agora exige um acordo de convivência com as palavras. E toda a intensidade que elas, as palavras, cobram de nós autores, sinto nessa nova fase da pesquisa. Sentado em frente às letras, tento agrupá-las em frente aos meus olhos. Converso com minhas ideias e com um vasto material que cabe a mim costurar nesta dissertação. Como, porém, ordenar aquilo que hoje percebo marcado por intensidades vibrantes que se mostram diversas, heterogêneas, até contraditórias, e que, por isso mesmo, cheias de possibilidades? Como, então, escrever sobre a multiplicidade sem restringi-la ou cristalizá-la em um texto linear?

Por isso, brigo com o tempo para escrever sobre um universo que, imerso em uma trajetória particular, mostra-se também conectado a uma amplidão de coisas que fui considerando pertinentes ao mapa das Escolas Famílias Agrícolas por mim traçado. Eu hoje escrevo sobre um passado pessoal recriado oito anos depois, recheado por uma caminhada sentimental marcada por uma construção teórica e ideológica do que vivenciava nas EFAs, em especial a EFA Puris de Araçuaia-MG<sup>1</sup>. O que foi iniciado a partir desta última escola me conduz hoje a entender que, se busco uma sistematização teórica dos meus percursos pelas EFAs, é porque acredito que tais percursos podem trazer outras possibilidades de análise elaboradas à margem daquilo que geralmente se diz sobre essas escolas.

---

<sup>1</sup> Uma experiência local de EFA com a qual me envolvi entre 2008 e 2014 como extensionista e educador. Sobre esse envolvimento e sobre a EFA Puris, tratarei com mais detalhes adiante no texto.

Mas o que foi historicamente dito sobre as EFAs? Paremos aqui um pouco e adentremos na trajetória histórica dessas escolas, atentos ao conjunto dos atores e contextos sócio-políticos em suas diversidades.

### **1.1- O histórico das EFAs**

Para demarcar o início da experiência das Escolas Família Agrícolas, remeto-me à França dos anos de 1930, pós I Guerra Mundial, quando a realidade agrária, caracterizada pela pequena propriedade de produção familiar, era marcada pelo abandono e intensificação do êxodo rural, somados à mecanização agrícola e crise de mercados. Nesse contexto, ocorreu o esvaziamento do meio rural acompanhado de um processo de urbanização e industrialização e, conseqüentemente, do abandono da educação de suas populações. O Estado não assistia as populações do campo em termos de políticas públicas e era oferecida uma educação urbanocêntrica. As escolas onde os jovens do meio rural poderiam estudar os afastavam de seu contexto sócio familiar e não lhes proporcionava uma formação adequada ao seu meio de vida. Eles viviam uma condição que os obrigava a sair da propriedade familiar para poder estudar na cidade, cujo processo formativo não atendia às demandas do meio rural, além de forçá-los a abandonar o trabalho familiar. Os agricultores sentiam a necessidade da permanência dos jovens em suas comunidades, mas a escola não os preparava para os desafios que esta opção trazia, além de que ela lhes restringia o acesso ao ensino escolar (SILVA, 2012).

Uma importante figura relacionada ao surgimento daquilo que viria a se configurar como a Pedagogia da Alternância e as EFAs mundo afora, o Padre Granereau, analisou o contexto educacional rural de sua época da seguinte forma:

O Estado, através de seus professores(as) do primário, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia mesmo o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça (...) é preciso encaminhá-lo nos estudos (...) vencerá na vida melhor que seu pai (...) conseguirá uma boa posição social. (GRANEREAU, A; 1969. p.24. apud Nosella, 2012. p.46)

O Pe. Granereau se engajava em questões ligadas ao mundo rural francês, tendo, por exemplo, participado da fundação de um sindicato rural e atribuindo à educação um papel fundamental na solução dos problemas agrícolas. Segundo Nosella (2012):

Desde 1911, o padre Granereau tinha fundado um sindicato rural no intuito de ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo. Em 1914, chegou à conclusão de que o problema agrícola nada mais era que um problema de educação, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais. (Nosella 2012, p. 47)

Aqui já podemos identificar duas questões que servem à discussão proposta nessa dissertação. A primeira é que mesmo antes do envolvimento do Padre Granereau e, conseqüentemente, da igreja católica local com a experiência que deu origem às EFAs, já existia uma mobilização social na qual a igreja e o dito padre estavam envolvidos, que foi a criação de um sindicato. Contudo, uma segunda questão aparece ao explicitar que Padre Granereau defendia que a superação dos problemas enfrentados pelas populações rurais naquele contexto de campo francês do início do século XX, passava por uma formação escolar que deveria “preparar chefes de pequenas empresas rurais”. Esse é um ponto que levanta a questão se a experiência que originou nossas EFAs de fato nasceram propondo uma transformação das condições do campo e de suas populações ou se estavam mais interessadas em adequar o mundo rural às novas exigências impostas pelo modelo capitalista na agricultura.

Em 1930 o padre deixou a paróquia urbana em que atuava e se mudou para uma paróquia rural em Sérignac-Péboudou, onde, alguns anos depois, um pequeno grupo de jovens iria procurá-lo para dar início a uma experiência educativa inovadora. Assim, no ano de 1935, na cidade de Lot-et-Garone, deu-se a articulação de famílias agricultoras que, entendendo a necessidade de uma formação escolar diferenciada, mobilizaram-se na construção de um projeto educativo que atendesse a essas expectativas e que permitisse que os jovens permanecessem no campo (SILVA, 2012).

A partir de conversas entre Pe. Granereau e as famílias de agricultores foi possível elaborar uma lógica de funcionamento que satisfizesse os anseios desse grupo. Ou seja, foi definido que os jovens ficariam juntos e na companhia do padre durante um período do mês em tempo integral, e em outra parte do mês permaneceriam na propriedade de suas respectivas famílias. Esse funcionamento foi chamado inicialmente de a “fórmula de Lauzun”, já que a primeira vez que foi colocado em prática de forma melhor estruturada foi na cidade francesa de Lauzun, depois da etapa inicial e mais informal ocorrida em Sérignac-Péboudou (NOSELLA, 2012). Daí, em 1937, um grupo de agricultores se constituiu em uma associação e se engajara na compra de uma propriedade para construir *La Maison Familiale*, nascendo, então, na cidade francesa de Lauzun, a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR) (SILVA, 2012). Essa experiência é a origem do que veio a se configurar como a Pedagogia da Alternância e que se desenrolou na criação das Escolas Família Agrícola ao redor do planeta.

A alternância é, pois, um elemento que vem com o surgimento das *Maisons Familiales*, juntamente com o internato. Como seus princípios básicos poderíamos destacar: a) responsabilidade dos pais e da comunidade local sobre o processo formativo

na Pedagogia da Alternância, b) diálogo entre os conhecimentos escolares e aqueles oriundos do trabalho familiar na propriedade rural e c) alternância formativa realizada entre a Escola-Família e a comunidade onde vivem os jovens (NOSELLA, 2012).

Marcados, pois, por um caráter experimental, os cursos nas MFRs, inicialmente, não tinham nenhum currículo pré-definido; eram orientados apenas pelo padre e os materiais utilizados vinham de cursos de agricultura, a partir de doações de um instituto católico e com conteúdo totalmente técnico-agrícola. Essa dinâmica durou até por volta dos anos de 1942/43, quando as *Maisons* começaram a construir um currículo próprio e mais complexo (NOSELLA, 2012), cuja proposta formativa foi, posteriormente, associada à formação técnica para o trabalho agrícola direcionado para a propriedade e para o cotidiano familiar. Essa formação deveria ser complementada por uma formação geral e teórica em um centro de formação, juntamente com outros jovens em regime de internato de alguns dias. (SILVA, 2012).

As *Maisons* se apoiavam, portanto, na proposta de formação técnica e de modos de pensar dos jovens. A formação técnica se referia ao aprendizado, aperfeiçoamento e elaboração das atividades práticas com as quais os agricultores lidavam e onde os jovens contribuíam com o trabalho da família. Entendendo, pois, o trabalho agrícola como uma tarefa bastante elaborada, era importante conhecê-lo e estudá-lo e a formação dos jovens deveria, por isso, considerá-lo em seus processos educativos. Havia também uma formação geral ligada aos conteúdos disciplinares como, por exemplo, o idioma e a matemática (SILVA, 2012). E se somarmos ainda o fato de que nos anos iniciais daquela experiência havia uma íntima relação das *Maisons* com a Igreja Católica, temos uma formação moral que tendia para uma formação cristã (BEGNAMI, 2003).

Assim, a história das *Maisons Familiales Rurales* conecta atores diversos, tais quais o movimento Sillon (movimento cristão que defendia a democracia como condição para o progresso social), o movimento da Juventude Agrícola Cristã (JAC), a Secretaria Central de Iniciativa Rural (SCIR), sindicatos de trabalhadores rurais (SILVA, 2012). Como reforça Nosella (2012, p. 49):

Outro aspecto característico da *Maison Familiale* é que sempre manteve uma relação muito estreita, primeiramente, com os sindicatos rurais e, em segundo lugar, com o movimento da Ação Católica Francesa (JAC), Juventude Agrícola Católica. Isto significa que a *Maison Familiale* nunca foi uma escola isolada da ação e desenvolvimento socioeconômico de seu meio.

Podemos, então, considerar que essa experiência não nasceu de forma espontânea, mas conectada a outros processos que permeavam a sociedade francesa daquela época. Ela nasceu do trabalho voltado para o catolicismo social do fim do século XIX, e este, por sua vez, estava ligado a um sindicalismo agrícola que se

relacionava com os movimentos de juventude. Ou seja, existiam na França, em períodos anteriores à criação da primeira experiência das MFR, fluxos que interviram no desenvolvimento de sua proposta educativa (SILVA, 2012).

Os anos pós II Guerra Mundial são marcantes no contexto das MFRs francesas por corresponderem ao período de continuidade na expansão, mas também da sistematização da proposta pedagógica de formação em alternância. A afirmação de uma identidade para as MFRs veio junto a um processo de organização do movimento, ambos voltados para uma retomada de princípios considerados como originais. Nesse processo houve também a busca por maior autonomia das MFRs por parte das famílias agricultoras, tendo gerado o descontentamento de setores da Igreja e do Estado (SILVA, 2012).

Nesta segunda fase das *Maisons Familiales*, tinha-se uma França que se repensava diante das consequências da ocupação alemã durante a II Guerra Mundial. A proposta das *Maisons*, então, veio como uma alternativa nacional em um movimento de redescoberta dos valores do campo e da vida rural. Assim, em 1942 foi criada a União Nacional das *Maisons Familiales* da qual participavam aproximadamente quatro escolas. Três anos depois, contudo, estavam em funcionamento vinte *Maisons*. Tal expansão trouxe consigo uma crise interna nessa União porque os agricultores e lideranças formadas na Ação Católica e no sindicalismo buscavam assumir mais o direcionamento do movimento francês. Somado a isso, houve outros motivos como a insegurança dos agricultores em relação à administração do padre fundador e as relações por ele estabelecidas. Segundo Nosella (2012, p.50),

do ponto de vista da administração do Movimento, o bom sacerdote, evidentemente, não era um bom administrador. Levava para a frente as coisas numa certa desordem”, além de ter se “relacionado, talvez demais, com o governo colaboracionista dos alemães e, também por essa razão, era prudente que ele se afastasse um pouco do Movimento.

Somado a isso,

O sacerdote cogitava uma escola camponesa em sentido total e extremada, sem abertura para a cidade ou para outras formas de educação. Ele queria uma formação para o campo totalmente fechada, que escolarizasse todo o sistema educacional, do primário até a universidade rural. Evidentemente, os agricultores não puderam aceitar essa concepção, porque não era possível e nem desejável que todos os jovens ficassem no campo e, até porque não seria normal fechar um grupo de pessoas do resto do país (NOSELLA, 2012, p.51).

Portanto, desde as primeiras décadas do surgimento das *Maisons Familiales* os caminhos assumidos nessas experiências educativas foram sendo moldados na dinâmica própria do contexto em que estavam inseridas e pelas relações que neles se davam. As

consequências da participação direta da França em uma Guerra Mundial, a formação de lideranças agricultoras que exigiam participar efetivamente do processo educativo, as divergências com o padre Granereau, tudo isso intervinha nos direcionamentos que as *Maisons* assumiam.

Contudo, a indisposição dos agricultores em relação ao Pe, Granereau levou ao seu afastamento e conseqüente reestruturação do movimento em termos administrativos, financeiros e até pedagógicos. Nesse contexto, alguns técnicos em pedagogia iniciaram um processo de sistematização e análise do movimento a partir de outras escolas pedagógicas, atribuindo-lhe um caráter mais teórico e técnico. O período de 1945 a 1960 foi, portanto, de sistematização da experiência das *Maisons Familiales* com grande aumento da literatura pedagógica relacionada e de expansão dessa experiência que se multiplicou rapidamente, passando de 30 para aproximadamente 500 unidades educativas. Todavia, tal multiplicação foi um problema na época porque havia a preocupação em conservar uma suposta originalidade desses centros educativos, tendo ocorrido, inclusive, o fechamento de várias escolas (NOSELLA, 2012).

Aqui cabe destacar que a questão de busca pela manutenção de um projeto apresentado como original e puro atravessou a história das *Maisons Familiales Rurales* francesas até os dias atuais das Escolas Família Agrícolas do Brasil. O apego ao que Nosella (2012) chama de “fórmula primitiva” tem sido sentido ainda hoje na pouca abertura que ainda se dá aos contextos políticos, sociais, econômicos, etc. que se tem experimentado no Brasil e na América Latina como um todo. Então, o referido autor, tratando do período de reorganização do movimento francês daquela época, escreveu:

Uma organização tão grande ficava vulnerável também ao perigo da burocratização. Evidentemente, é um perigo normal, porém poderia ter sido tão grave ao ponto de matar a originalidade da fórmula primitiva. Para evitar este perigo, foi estudado um sistema de reorganização, dando maior importância às organizações intermediárias (NOSELLA, 2012, p. 52)

Ou seja, para que pudesse ser mantida a coerência das *Maisons* com um suposto modelo original, foi necessário criar também uma estrutura organizativa que permitisse a manutenção e fluxo das concepções e práticas pedagógicas e políticas.

Depois de intensos processos de construção e aperfeiçoamento da proposta formativa das MFRs (com o surgimento de ferramentas didáticas para orientação da prática pedagógica da alternância<sup>2</sup> e as definições de princípios que aglutinassem as escolas), as *Maisons* se mantiveram em expansão, agora para outras regiões da Europa e até para outros continentes. Assim, em 1966 foi implementada a primeira experiência na

---

<sup>2</sup> Essas ferramentas são chamadas de Instrumentos Pedagógicos da Alternância. Uma descrição desses instrumentos pode ser encontrada em Gimonet (2007).

Espanha e, em 1984, Portugal. Na África, a partir do final dos anos 1960, a experiência francesa havia se expandido para países como o Congo (em 1962), Togo e Senegal. Na Ásia, a primeira MFR foi implementada em 1988, a partir das experiências espanholas. Em 1969 a expansão dessa experiência alcançou a Argentina, sendo criadas posteriormente, MFRs na Nicarágua a partir de 1973 e, após intercâmbios com a França e suas Missões organizadas pelo Ministério dos Affaires Etrangeiros, foram implementadas MFRs em outros países da América Central (SILVA, 2012).

Entretanto, o primeiro país que recebeu a experiência iniciada na França foi a Itália, quando, em 1954, algumas lideranças de Castelfranco (Trevisa) demandaram por uma experiência educacional nova e que foi apoiada pelo Instituto Profissional para a Agricultura de Brusegada (Padova)<sup>3</sup>. Foram criadas, então, as chamadas *Scuola dela Famiglia Rurale*, as *scuola-famiglia*. Registram-se também entre as primeiras “escolas-família” italianas as nascidas em Soligo (Treviso) em 1961-62 e em Ripes (Ancona) no ano de 1963-64, em um contexto também de pós-guerra em que a sociedade italiana alimentava a confiança de que o povo deveria exercer seu direito à vida pública. Concomitante a isso, via-se também uma Itália sem empregos, sem infraestrutura e muito marcada por uma vida política pouco participativa com espaços de decisões ainda bastante fechados. Havia uma efervescência dos sindicatos e o mundo agrícola demandava por formação e cooperação. Assim, o formato assumido pela experiência foi basicamente de uma cooperativa com função formativa. Posteriormente, alguns líderes políticos italianos foram à França e conheceram as *Maisons*, tendo a expansão das Escolas-Família na Itália se dado junto à adaptação metodológica das referências francesas no contexto italiano. Uma distinção importante, contudo, é que no caso italiano a experiência nasceu da intervenção direta de homens políticos que, por sua vez, permitiu certas facilidades burocráticas e financeiras, ao passo que na França elas tenham nascido da ação de clérigos (NOSELLA, 2012).

## **1.2 - As EFAS no Brasil:**

Em termos latino-americanos, a primeira experiência de Escola-Família ocorreu no Brasil, especificamente na região sul do Espírito Santo, sob a influência direta da escola de Castelfranco-Vêneto e de padre jesuítas italianos. Desde a segunda metade do século XX, o campo brasileiro empobrecia e o país vivia um intenso processo de êxodo rural, urbanização e industrialização. O modelo econômico urbano-industrial, adotado pelo governo brasileiro, fundava-se no latifúndio e na industrialização do campo através

---

<sup>3</sup> Trevisa é uma província e Padova uma cidade, ambas na Itália.

da grande produção agropecuária voltada para o mercado externo, da lógica dos monocultivos, da agricultura patronal e das tendências tecnológicas na produção<sup>4</sup>. O estado do Espírito Santo atravessava um momento de crise econômica e social, marcada pela decadência da cafeicultura e consequente evasão rural, considerando que tal região se caracterizava por uma economia primária agrícola e sua população majoritariamente rural. A origem dessa crise vinha do programa do Governo Federal de erradicação das lavouras de café, fato que arruinou a principal fonte econômica daquele estado e culminou em grande desemprego e miséria. Essa lógica trouxe a proletarização do trabalhador rural e o abandono da agricultura familiar e das populações rurais (SILVA, 2012).

A região havia desenvolvido a cafeicultura em pequenas propriedades familiares que, com sua decadência, deixou desamparados aqueles agricultores habituados com a monocultura cafeeira. Muitos venderam as terras e com as indenizações se mudaram para centros urbanos do Espírito Santo ou de outros estados, enquanto outros permaneceram em suas terras com bastantes adversidades. No âmbito da educação no meio rural, esta assumia um caráter fortemente economicista, associado à ideia de modernização e superação das mentalidades tradicionais da população do campo, sobretudo de suas técnicas agrícolas consideradas como rudimentares. Nesse contexto, a Escola Família deveria oferecer cursos profissionalizantes, trabalhar as questões culturais tidas como atrasos, usar novas ferramentas pedagógicas, recursos audiovisuais, para evitar a evasão escolar e rural. Nesse cenário surgiram as primeiras EFAs do Brasil como escolas informais cujo objetivo era formar “agricultores técnicos” que desenvolvessem um projeto de permanência no campo e que permitisse a formação humana, moral e cidadã dos jovens (SILVA, 2012).

A origem das Escolas Família no Brasil está muito associada, segundo a história mais difundida, à figura do Pe. Humberto Pietrogrande, da ordem dos Jesuítas. Em uma oportunidade de conhecer o estado do Espírito Santo, Pe. Humberto se deparou com a situação das populações capixabas, especialmente daqueles descendentes de imigrantes italianos da mesma região de onde vinha o referido padre (NOSELLA, 2012). Passando a atuar, a partir de 1965, na Escola Apostólica dos Jesuítas, no município de Anchieta, no Espírito Santo, Pietrogrande se assumiu como um crítico da escola tradicional e de suas limitações em relação à sua capacidade de promoção de uma formação mais ampla àquelas populações. Tendo, pois, conhecimento das experiências de formação em

---

<sup>4</sup> Esse modelo corresponde ao proposto pela Revolução Verde que se apoia em uma lógica científica-industrial de controle da natureza, o que para alguns autores representa uma ruptura com a história da agricultura (BRITTO PEREIRA, 2012. p.685-689).

alternância em seu país, aquele padre trouxe essa proposta aos agricultores do Espírito Santo (SILVA, 2012). Nosella (2012, p. 62), ainda contextualiza que:

(...) a Igreja estava passando por uma transformação determinada pelo movimento espiritual do Concílio Vaticano II, pela Encíclica *Mater et Magistra* do Papa João XXIII e *Populorum Progressio* do Papa Paulo VI<sup>5</sup>. Esse novo espírito induzia os padres a se preocuparem, não somente com uma ação sacramentalizante, mas, sobretudo, com uma ação promocional socioeconômica do povo. Neste sentido, o jovem sacerdote encontrou apoio, em seu propósito, nos outros sacerdotes da região. Evidentemente, a partir desta convicção de que precisava fazer algo em prol do povo capixaba, o Sacerdote começou a movimentar amigos e instituições, a escrever e esboçar projetos, enquanto esperava a hora de embarcar de novo para o Brasil.

No intuito de trabalhar para mudança dessa realidade social, foram buscadas parcerias e conquistados apoios que resultaram na criação da *Associazione degli Amici dello Stato dello Espírito Santo (AES)*<sup>6</sup>, com o objetivo de promover o intercâmbio e desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Espírito Santo (SILVA, 2012, p.52). Essa entidade ítalo-brasileira foi fundada em 11 de dezembro de 1966 e conseguiu algumas bolsas de estudos na Itália, sendo que os bolsistas tiveram a oportunidade de, naquele país, conhecerem experiências de Escolas Família que ocorriam em terras europeias. Ao mesmo tempo, três técnicos italianos (um economista, um sociólogo e um educador) vieram para o Brasil para auxiliar Pe. Pietrogrande no planejamento estratégico de ações para alguns municípios capixabas, entre eles: Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul. Nesse projeto de promoção social, a educação aparecia como eixo fundamental e a Pedagogia da Alternância e o modelo educacional das EFAs foram muito salientados, já que um desses técnicos italianos era diretor de uma Escola-Família em seu país (NOSELLA, 2012).

Assim, temos que a AES foi importante para sustentação e efetivação do processo de implementação das experiências das MFRs no Brasil, aqui denominadas de Escolas Famílias Agrícola (EFAs), e que igualmente fomentaram a criação de uma entidade jurídica representativa dessas escolas: o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), criado em 25 de abril de 1968. Dessa

---

<sup>5</sup> Os referidos documentos abordam que, concomitante aos avanços científicos, houve uma crise moral e espiritual da humanidade e a Igreja Católica deveria assumir o papel de reaproximação entre a terra e o céu. Em um perspectiva de ser o centro em um processo de retomada da *perfeita doutrina cristã*, propõe uma ação social da Igreja pautada na caridade e no assistencialismo, considerando a necessidade de intervir nas questões das classes oprimidas, *dos humildes*. Inclusive, em algumas partes do texto dos documentos associa a crise moral e espiritual à *doutrinas materialistas* ou à *ateus militantes*, colocando como missão para a Igreja assumir a frente nas questões sociais. Esses documentos podem ser encontrados na internet e deixo aqui a sugestão de sua leitura porque pode indicar caminhos de análise da participação da Igreja Católica nas lutas das classes trabalhadoras, nem sempre como uma força comprometida com as lutas populares, mas às vezes como apaziguadora de perspectivas de lutas populares mais desestruturantes do ordem social hegemônica.

<sup>6</sup> Associação dos Amigos do Espírito Santo (AES).

maneira, em 1969 entraram em funcionamento as primeiras experiências brasileiras: a EFA de Olivânia, em Anchieta; e a EFA de Alfredo Chaves, correspondendo à primeira fase das EFAs no Brasil (SILVA, 2012).

Essas primeiras EFAs eram consideradas ensino de suplência para jovens com mais de 14 anos e para formação no que seria hoje o Ensino Fundamental. Essa primeira fase se caracterizou por cursos de dois anos com alternância quinzenal, a princípio sem reconhecimento legal. A partir 1972, as famílias envolvidas nessas escolas de alternância passaram a reivindicar a formalização das mesmas, sendo que um Plano de Formação foi, então, articulado com o currículo oficial, garantindo a escolarização formal e a qualificação profissional dos estudantes como técnicos em agropecuária. Contudo, o programa inicial para funcionamento das EFAs do MEPES foi construído de maneira relativamente improvisada, utilizando basicamente traduções de materiais utilizados nas escolas da Itália, e que, assim, nem sempre atendiam às necessidades locais da formação no contexto capixaba (NOSELLA, 2012).

Logo foi exigida também a definição mais precisa de aspectos como os conteúdos dos Planos de Estudos<sup>7</sup>, objetivos das escolas e definições metodológicas sobre a elaboração e reflexão sobre os temas pertinentes ao processo formativo. Porém, a experiência tornava-se conhecida em outros estados do país e lideranças desses lugares, interessados na proposta, solicitavam materiais e documentos, o que evidenciou ainda mais a urgência de formalização de um Plano Pedagógico das escolas do MEPES. Assim, a direção do MEPES reuniu um grupo de pedagogos e técnicos de Escola-Família do Brasil e franceses residentes na Argentina que, a partir de reuniões com monitores das escolas, encontros, seminários e pesquisas bibliográficas elaboraram um conjunto de documentos que constituiu o Plano Pedagógico das Escolas e do Centro de Formação e Reflexão do MEPES<sup>8</sup> (NOSELLA, 2012).

Entre esses documentos destaca-se o “Documento de Santa Helena” que trata da questão dos objetivos das escolas e que foi elaborado na localidade de Santa Helena (Vitória-ES), com a colaboração de um pedagogo e monitores. Desse documento, alguns pontos chamam especial atenção. Logo no primeiro parágrafo, ele anuncia que:

Para planejar uma ação educativa, não é suficiente o conhecimento da realidade onde se atua ou da população com quem se lida, é preciso uma

---

<sup>7</sup> O Plano de Estudos é um dos Instrumentos Pedagógicos da Alternância. Consiste em pesquisas orientadas na EFA a serem realizadas na comunidade, com a família, tendo a propriedade familiar como referência e permitindo uma reflexão sobre o contexto local onde a juventude estudantil da EFA se insere.

<sup>8</sup> O Centro de Formação do MEPES era onde acontecia a habilitação daqueles que se tornariam os docentes das EFAs ao trabalho pedagógico nessas escolas. Tinha como objetivo orientar e unificar a profissão de Monitor das Escolas Famílias (NOSELLA, 2012) e difundir os princípios e filosofia das EFAs (SILVA, 2012).

opção filosófica, isto é, é preciso explicitarmos o termo social ‘para que’ nós queremos trabalhar. (NOSELLA, 2012. p.203)<sup>9</sup>

Ou seja, as Escolas Famílias Agrícolas teriam que possuir clareza a respeito de quais opções faziam quanto à intencionalidade dos processos educativos que dinamizam nas comunidades, nas famílias e na juventude envolvida nos seus trabalhos. No parágrafo terceiro do referido documento, são apresentados os seguintes questionamentos: “*Para que tipo de sociedade nós queremos marchar? Quais as características fundamentais da sociedade futura que nós queremos?*” (NOSELLA, 2012. p.203).

Os parágrafos seguintes do documento são dedicados a apontar algumas respostas a essas questões levantadas. Dentre elas, temos que a sociedade vislumbrada é uma sociedade mais aberta para a participação na cultura, no poder e nas informações, com condições suficientes de trabalho, de formação, de reflexão e de análise crítica sobre a realidade. Uma sociedade em que as pessoas pudessem decidir sobre suas vidas, de forma democrática, nos diferentes espaços de convivência social. Além disso, o documento ambiciona que a sociedade a se construir seja pautada em valores religiosos e que não houvesse mais exploração individualmente e entre classes (NOSELLA, 2012).

Embora se tenha ideais democráticos e de participação, de distribuição das informações, conhecimentos e de poder, e de uma proposta de reflexão crítica sobre a realidade, Nosella (2012) aponta alguns problemas já experimentados pelas EFAs, tais quais: a) as relações entre Brasil e Itália eram assimétricas, o que soava como trocas unilaterais que pareciam trazer maiores vantagens, inclusive econômicas, para as pessoas e organizações italianas. Daí que surgiu o questionamento levantado por Nosella se a experiência das EFAs seria uma experiência *na* América Latina ou *da* América Latina, em relação à autonomia dos brasileiros em desenvolver uma pedagogia própria; b) problemas estruturais das organizações brasileiras nas quais existia uma concentração de poder por parte da junta diretora do MEPES, naquela época uma entidade que aglutinava o movimento nacional das EFAs, e que impossibilitava a real participação das famílias, estudantes, parceiros, etc. nas decisões. Esse impasse acarretava até mesmo contradições relacionadas a manter as estruturas das organizações das EFAs concentradas nas mãos de uma junta diretora ou se arriscar a abrir a participação e sofrer retaliações econômicas por parte dos apoiadores financeiros; c) questões de ordem metodológica e no plano de formação causado pela expansão das

---

<sup>9</sup> Documento de Santa Helena: os objetivos da Escola Família Agrícola, em anexo no Livro Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil (Nosella, 2012. p.203-205).

EFAs, pelo número de estudantes matriculados e dos impasses entre o conteúdo formativos proposto nas EFAs e pelo currículo oficial; d) as concepções filosóficas e pedagógicas das EFAs, que eram muito difusas e diversas, não havendo um conjunto de referências teóricas e práticas que orientasse o trabalho dessas escolas; e) dificuldades de garantir o quadro dos profissionais das escolas e f) problemas financeiros (NOSELLA, 2012).

O acompanhamento e manutenção das EFAs eram passados às administrações municipais, embora nem sempre as prefeituras assumissem, de fato, os investimentos necessários para o pleno funcionamento do projeto. A maior parte das contribuições vinha do governo estadual pela celebração de convênios, tendo sido considerada a fonte mais segura de recursos. Mas, ainda assim, não se pode dizer que o governo estadual esteve disponível a investir realmente nessas escolas. Em nível nacional, os recursos eram conquistados para ações pontuais – como construção do prédio de alguma escola, realização de cursos profissionalizantes, compra de equipamentos – a partir de fundações, entidades, sociedades religiosas e programas específicos de governo (NOSELLA, 2012).

Esse momento conturbado das EFAs correspondeu aos anos de 1973-1987, que marcam a segunda fase das EFAs brasileiras. Nesse período aconteceu a criação de escolas de Ensino Médio no estado do Espírito Santo, além da expansão das EFAs para outros estados como Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais (SILVA, 2012).

Pela necessidade de maior articulação entre as EFAs para superação do isolamento e dos problemas enfrentados, bem como para fortalecimento do movimento, foi criada, em 1982, por ocasião da primeira Assembléia Geral das EFAs do Brasil, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Esta buscou autonomia e independência do MEPES e passou a organizar formações regionalizadas com o apoio da Equipe Pedagógica Nacional. Para isso, contou com o apoio da Organização Não-Governamental (ONG) belga DISOP/SIMFR para realizar aproximações entre as escolas, intercâmbios com a experiência francesa e resgate dos objetivos, filosofia e concepções “originais” das MFRs (SILVA, 2012).

O final dos anos 1980 marcou o início da 3ª fase com ampla expansão das EFAs para diferentes regiões do Brasil, juntamente com a diversificação administrativa das escolas, indo da total dependência dos setores públicos à gestão coletiva de associações de agricultores (SILVA, 2012). Sendo assim, por sua expansão e diversificação

administrativa, conseqüentemente pedagógica, uma análise mais geral das EFAs torna-se difícil porque se passou a considerar inúmeros e diversos contextos de sua inserção.

Pensar as EFAs, a partir dessa fase e em seu desenrolar até os dias atuais, exige considera-las na multiplicidade contida hoje dentro do campo de sentidos atribuídos à essa expressão. Ela é polissêmica e construir reflexões sobre tal multiplicidade deve permitir-se acontecer por caminhos também diversos. Porque diversas são as EFAs.

## 2- UMA IMAGEM CONCEITUAL DA MULTIPLICIDADE DAS EFAs E OS RECURSOS METODOLÓGICOS PARA PENSÁ-LAS

Não creio que seja possível atualmente entender as Escolas Famílias Agrícolas como um modelo, uma proposta educativa definida com precisão e que deva ser seguida de acordo com métodos pré-estabelecidos. Analisando o histórico das Escolas Famílias Agrícolas, desde sua origem na França até o surgimento dessa proposta educativa no Brasil, percebemos que não se trata apenas de escolas isoladas e fechadas em si mesmas. Há nas Escolas Famílias um elemento marcante que propõe a interação fundamental entre os diversos atores que as constituem e que deve ser materializada a partir de sua metodologia e prática pedagógica.

Como então, apresentar a minha trajetória em um movimento tão dinâmico e plural que é o das EFAs? Nessa tentativa, a qual se constituiu esta dissertação, utilizarei de uma perspectiva cartográfica de pesquisa.

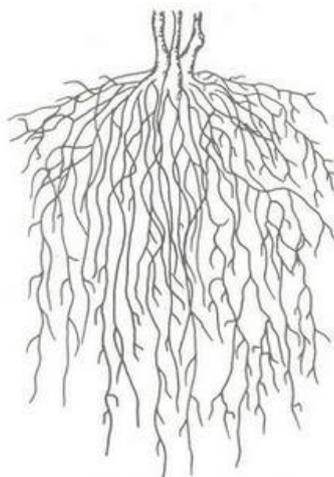
A pesquisa cartográfica tem sua inspiração no trabalho de Deleuze e Guattari (1997), quando estes propuseram um outro modo de compreender as produções de realidade. Contestando a hegemonia dos modelos arborescentes de pensar (organizados na imagem hierárquica da árvore), eles propuseram um modelo para o pensamento que qualificaram como rizomático. Os referidos autores capturaram da botânica a imagem dos rizomas, tornando-os uma imagem conceitual para o entendimento dos processos de enredamento que atravessam indivíduos e grupos. Em termos biológicos, os rizomas são caules modificados dispostos paralelamente à superfície do solo que têm grande capacidade de armazenamento energético e capacidade também de ramificar-se, criando um emaranhado que se conecta por longas extensões do solo.

A imagem dos rizomas construída por Deleuze e Guattari – estando em contraposição à imagem das raízes pivotantes ou fasciculadas – é traduzida também em termos dos modelos de realidade que configuram. As raízes pivotantes, por exemplo, são representadas por um eixo principal que penetra no solo profundamente e traduz uma noção de unicidade do aparelho radicular transportada para a representação do mundo, seguindo uma lógica dicotomizante que se sustenta sobre a égide de uma unidade central, fundante, princípio gerador. Não rompendo com essa concepção, as raízes fasciculadas, embora formadas por feixes de inúmeras raízes, ainda manifestam a necessidade de uma unidade mobilizada em uma mesma direção linear e objetivos totalizantes em que *a realidade natural aparece no aborto da raiz principal, mas sua*

*unidade ainda como passada ou por vir, como possível* (DELEUZE; GUATTARI, 1997. p.14).



**Figura 1:** raiz pivotante (extraído de [www.estudamos.com.br](http://www.estudamos.com.br). Acesso: 24/04/2015).



[www.estudamos.com.br](http://www.estudamos.com.br)

**Figura 2:** raiz fasciculada (extraído de [www.estudamos.com.br](http://www.estudamos.com.br). Acesso: 24/04/2015).

Um rizoma, por sua vez, é um sistema que interage em diversos níveis com as condições reprodutivas, ambientais, hídricas, energéticas e as trocas realizadas nas redes criadas em um sistema vivo e dinâmico. Como definido por Deleuze e Guattari (1997, p. 32):

o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza. [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda.

Por não se configurar a partir de uma estrutura enrijecida, congelada por uma suposta unidade universal e suposta coerência atribuída aos seus elementos, eles podem ter formas diversas e extensões variadas, formados por partes intercambiantes que se definem por estados transitórios. Por isso, *compreende linhas de segmentaridade*

*segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar* (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 18).

Os referidos autores se servem, então, da imagem do rizoma para pensar as conexões históricas, culturais, políticas, estéticas, econômicos, etc, compreendendo-as como dimensões imanentes ao tecido social. Ou seja, a partir de uma metáfora botânica, eles compreendem a sociedade como um conjunto de interrelações estabelecidas entre os atores sociais, as instituições, que passam a ser pensados não como entidades isoladas, mas como processos em relação, uma vez que estabelecem uma (e se estabelecem numa) multiplicidade de interações (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Nesse sentido, o rizoma:

...não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. [...] Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. [...] O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. [...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (DELEUZE; GUATTARI, 1997. p.31-32).

Nessa perspectiva, os rizomas são redes que conectam cadeias de sentidos compostos em dimensões descentralizadas e heterogêneas, configuradas na multiplicidade das conexões que se estabelecem, não existindo, pois, numa unidade fechada, ou um centro, um ponto de origem.

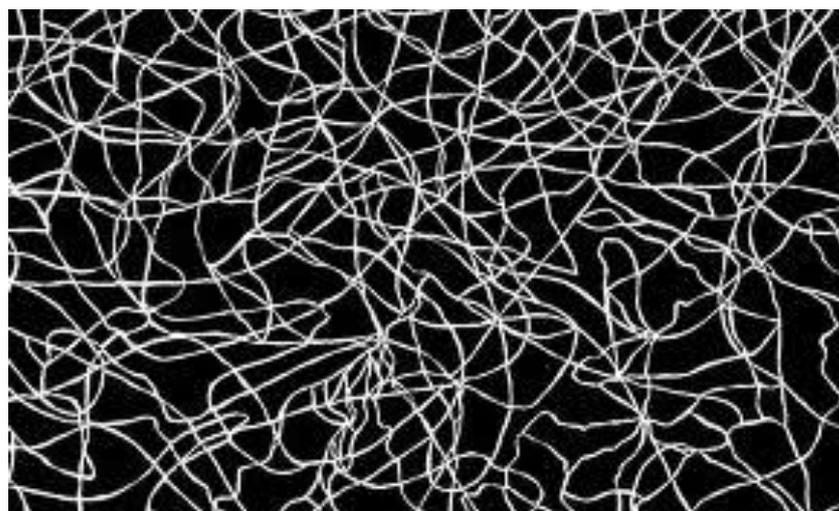


Figura 3: Representação de um rizoma. Extraído em 08/02/2015 de [http://flickrhivemind.net/flickr\\_hvmnd.cgi?search\\_type=Tags&photo\\_number=50&photo\\_type=250&noform=t&quicksearch=1&sort=Interestingness&textinput=rizoma+ramificaciones&.submit=Search+Tags](http://flickrhivemind.net/flickr_hvmnd.cgi?search_type=Tags&photo_number=50&photo_type=250&noform=t&quicksearch=1&sort=Interestingness&textinput=rizoma+ramificaciones&.submit=Search+Tags)

Seguir, portanto, as linhas de um rizoma é praticar uma cartografia, desenhar um mapa das intensidades, das conexões, percorrendo seus nós, alongar seus fios, seguindo pelas linhas tortuosas dessas redes que constituem uma geografia complexa.

Penso, então, que minha trajetória no movimento das EFAs é também uma trama rizomática pois se configurou no processo de (des)encontros com diversas interações entre atores, condicionantes geográficos, estruturais, culturais, políticos, econômicos e as transformações que os (des)estruturam. Peço, portanto, licença às palavras para seguirmos juntos porque acompanhar meus trajetos e minha constituição como professor/pesquisador nas EFAs é traçar um mapa. É ligar pontos sobre territórios tomados como existentes e relacionáveis e nele delimitar algumas fronteiras. No seguir essas conexões é praticada uma ação de mapear as linhas que se entrelaçam e, enfim, pratica-se uma cartografia. Assim, cartografar – ao contrário das lógicas que convidam à busca por essências ou purezas universais – é uma prática que se compromete com a multiplicidade do mundo, traçando as possibilidades inauguradas nos encontros e nas tramas. Logo,

mais do que desvendar verdades, decodificar informações, ler o que está “por trás” de narrativas e fatos, a proposta cartográfica está comprometida com o empreendimento de acompanhar processos de subjetivação e produzir visibilidade à produção de universos que não se apresentam pré-dados, mas que se configuram no calor da caosordem cotidiana (LOPES, 2011. p.99).

E cartografar as intensidades de meu trajeto pressupõe mapear movimentos, relações, forças processo (ALVAREZ, J. PASSOS, E. 2010) tomados como estratégias de análise crítica e ação política capilarizada no campo social (FILHO; TETI. 2013). Como sugere GOHN (2014), trazendo uma perspectiva cartográfica em seus argumentos:

O trabalho do pesquisador é cognitivo e político porque ele deve realizar um rastreamento para elaborar uma cartografia de processos sociais “se fazendo” e não já dados, prontos ou acabados. Recomenda-se retrazar os percursos, captando-se as inquietações, os conflitos e as controvérsias porque as redes são polissêmicas, diversas e não unívocas. Os estudos destacam como os atores tecem seus percursos na rede, mas o pesquisador continua esta tessitura ao elaborar suas cartografias. (GOHN, 2014. p.25).

Mais que desenhar um mapa físico, cartografar como me construí e fui construído nas tramas sociais das EFAs, consiste em acompanhar movimentos, jogos de poder, de forças, de lutas. É colocar verdades em jogo, seus enunciados, objetivações e subjetivações, como uma estratégia crítica e política de descrever relações e trajetórias em suas linhas de fluxos e contrafluxos. É produzir novas realidades possíveis que possam ser pensadas em suas conexões microsociais e políticas, abrindo mão de mundos estáticos pré-existentes para dar visibilidade a outros, dinâmicos e relacionais,

que podem tanto estancar quanto organizar resistências ou outros jogos objetivos e subjetivos (FILHO; TETI, 2013).

Por isso, a cartografia se presta ao desafio de desenhar não a lógica de um mundo ideal, porque os conhecimentos gerados nesse processo investigativo estão aliados à heterogeneidade da vida. No exercício cartográfico, enquanto uma ferramenta de produção de conhecimentos abertos às instabilidades do existir em processo, não existe uma técnica ou procedimentos pré-definidos à pesquisa, sendo que o que se espera de um cartógrafo é que esteja aberto e receptivo aos encontros, aos imprevistos.

Portanto, na prática de uma cartografia os problemas e questões se constroem “com” e não “sobre” um determinado objeto (ALVAREZ; PASSOS, 2010), o que faz da prática cartográfica, como anuncia Gohn (2014), uma proposta de pesquisa construída na imersão do pesquisador nas tramas da realidade que se pretende investigar, tornando-se o pesquisador parte dessa mesma trama.

A opção pela cartografia nesse processo de pesquisa se justifica, portanto, pela necessidade de problematizar os caminhos e impressões que construí ao longo das situações que experimentei por entre meus percursos no movimento das Escolas Famílias Agrícolas. Eu cartografo meus percursos e deles os leitores devem traçar suas próprias conexões para construirmos outras possíveis realidades interpretativas sobre as EFAs.

Como suporte metodológico à cartografia que elaborei servi-me de entrevistas (TEDESCO, S.H. *et al.*, 2013) para a construção do histórico da EFA Puris de Araponga-MG e anotações em caderno de campo (SÁEZ, 2013) para registro dos percursos cartográficos. Além dessas duas ferramentas centrais de construção dos dados dessa presente pesquisa, foi realizada também uma pesquisa bibliográfica para composição do histórico das EFAs desde seu surgimento na França até sua expansão pelo Brasil. Foi realizada também uma análise documental, especialmente dos estatutos das diferentes entidades representativas das EFAs, para análise das concepções organizativas dinamizadas nas redes que compõem o movimento dessas escolas.

O processo do entrevistar não é entendido aqui como uma técnica pronta, sendo que, *a entrevista na cartografia não visa exclusivamente à informação, isto é, ao conteúdo do dito, e sim ao acesso à experiência em suas duas dimensões, de forma e de forças, de modo que a fala seja acompanhada como emergência na/da experiência* (TEDESCO, S.H. *et al.* 2013, p. 303). Desta maneira:

Ao conceber as relações de determinação mútua entre expressão e conteúdo, priorizamos a experiência produzida na própria fala que se manifesta em

enunciações constituídas não apenas por componentes linguísticos da frase – léxico e sintaxe –, mas também e, principalmente, por componentes extralinguísticos como variações de entonação, de ritmo e de velocidade somados a componentes como expressões faciais e corporais (GOBART, 1976; DEPRETO, 1997). A escuta na entrevista deve acolher os múltiplos fatores determinantes do sentido presente na experiência do dizer em curso. Esses fatores, indicadores do comparecimento da dimensão do conteúdo, servem ao entrevistador como garantia de que o acesso imediato à experiência está se efetivando. (TEDESCO, S.H. *et al.* 2013, p.305)

A partir deste entendimento, acreditamos que as entrevistas possibilitam o encontro com diversidades que potencialmente complexificam as redes das Escolas Famílias Agrícolas, uma vez que conexões que configuram tais redes podem ser sugeridas na relação entre seus atores e através daquilo que expressam sobre elas. As entrevistas realizadas foram gravadas em áudio e sua sistematização feita a partir da transcrição das falas de seus participantes, buscando trazer para essas transcrições as intensidades expressas durante as entrevistas.

As situações vivenciadas em meus percursos cartográficos foram registradas em diários de campo. As anotações envolveram o registro de impressões, questionamentos, relato de situações, falas, fatos e circunstâncias experimentadas nos caminhos seguidos nas redes das EFAs, complementando, assim, os elementos construídos ao longo desta pesquisa. O diário de campo, ferramenta metodológica trazida da antropologia e, especialmente, da área da etnografia, é considerado um elemento fundamental. Constitui-se de anotações do dia-a-dia da pesquisa, com suas dúvidas, sentimentos, registros de conversas a princípio despreziosas e impressões do pesquisador sobre situações experimentadas. É, pois:

...no diário onde ficam consignadas as interpretações prematuras, onde permanecem os equívocos, os nós, os impasses, as tentativas, as percepções importantes que não são entendidas como tais no momento, as vias de análise que depois foram descartadas em favor de outras, as resistências dos nativos ou do próprio pesquisador a tratar de certo assunto... É também no diário que fica consignada a ordem temporal de tudo isso, a aparição (e as circunstância da aparição) de personagens ou noções que jogam um papel essencial na pesquisa e cujo crescimento posterior poderia fazer esquecer o modo em que se inseriram nela. A memória do pesquisador tende a construir um relato mais ou menos coerente e muito menos complexo do que foi a sua pesquisa, e o diário lhe restitui essa complexidade por inteiro. (SÁEZ, 2013. p.167)

Os diários de campo foram, pois, adotados aqui como ferramenta na construção dos dados porque, conforme lembrado por Barros e Kastrup (2009, p. 70):

...para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa.

Nos relatos registrados em diários de campo ficam marcadas as intensidades que emergem das impressões provocadas nos encontros do pesquisador com as situações experienciadas na pesquisa. São informações que, de descrições mais ou menos detalhadas, tornam-se impressões e análises preciosas, precisadas e explicitadas posteriormente nas descrições daquilo que se dá no plano das forças e afetos. A partir da explicitação da experiência, antes inconsciente e pré-refletida, o cartógrafo traz a tona processos de construção de conhecimentos dispersos na multiplicidade de vozes que constroem uma situação de campo em pesquisa de totalidades não homogêneas. Mais que simples relatos ou informações que colocam em segundo plano, em um plano complementar dos dados da pesquisa e que faz dos participantes da investigação meros objetos pesquisados, no diário de campo a experiência de pesquisar permite falar de dentro da experiência e não apenas sobre a experiência. Nessa perspectiva, participantes, experiência e autor se tornam um, o que não faz da pesquisa uma mera confirmação de modelos teóricos pré-existentes. Fala-se do que o pesquisador viu, ouviu, do que ele mesmo percebeu, mas também de relatos de outras pessoas sobre sua própria experiência, marcando intensidades que constituem um universo que se pesquisa (BARROS, L.P; KASTRUP, V; 2009). Assim, acredito que os diários de campo são preciosos à essa pesquisa cartográfica porque eles permitem desenhar um pouco da complexidade por mim vivida nos processos de investigação. Mas não apenas isso. O diário, mais do que relato dos fatos, envolve também um seguir as intensidades, afetos, angústias, que me atravessam como pesquisador, o qual nunca é neutro naquilo que vive e no que narra.

Desta forma, esta dissertação assume um caráter narrativo dos lugares por onde andei e das intensidades por mim experimentadas rizomaticamente nesses lugares. Por isso,

...busca por outras formas de conhecer e de expressar os conhecimentos que, assumindo a impossível descrição “neutra e objetiva” de uma realidade preexistente aos sujeitos que nela se inscrevem, requer descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e de narrá-lo e aos diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam. (OLIVEIRA, I.B; GERALDI, J.W; 2010. p.19)

Ela permite pensar e expressar a complexidade do movimento EFA, não em um texto linear desprovido de sujeitos, mas envolvendo a vida em sua produção e rompendo com hierarquizações que tentam reduzir o fazer científico a uma suposta objetividade e neutralidade que emudece as palavras com as quais se busca descrever uma situação observada. Como escreve Inês Barbosa e João Wanderley (2010), o

*chamado discurso científico é, nessa perspectiva, uma impossibilidade linguística e epistemológica* (OLIVEIRA, I.B; GERALDI, J.W; 2010, p.18). E acrescenta:

...essa forma dominante que assumiu a escrita da ciência, despersonalizada, generalizante e formal, impeliu e impele a buscar outras formas de expressão que possam dar acesso aos elementos que essa escrita “científica” não consegue captar ou expressar. Assim, para expressar conhecimentos em seus aspectos qualitativos, ou conhecimentos não aprisionáveis por esse modelo, são requeridas outras fontes, outras formas de dizer e fazer perceber o mundo que transcendem os limites da cientificidade escriturística. [...] Uma dessas fontes, utilizadas crescentemente nos mais diversos contextos sociais, são obras artísticas imagéticas – pinturas e fotografias – entendidas como um meio de evitar as armadilhas dos textos escritos e suas verdades “neutras e objetivas”. (OLIVEIRA, I.B; GERALDI, J.W; 2010. p.22-23)

Então, a utilização de fotos e imagens colecionadas em meus percursos é tida como ferramenta metodológica da qual me servi nessa pesquisa para apresentar os elementos que pude perceber urdidos também no conjunto das relações que são estabelecidas entre os diversos atores das EFAs.

Ainda, como parte fundamental na construção dos dados de pesquisa, as conversas informais, encontros e vivências no cotidiano das redes das EFAs compõem o universo pesquisado. Assumo o cotidiano como meu campo de pesquisa e, como trata Spink (2008),

...ser um pesquisador no cotidiano se caracteriza frequentemente por conversas espontâneas em encontros situados. (...) pequenos momentos gravados na memória, acontecimentos não planejados, associações entre o social e o material, entre redes frouxas de sentidos que conectam os pedaços do dia a dia. São pequenos momentos do fluxo diário, abertos às possibilidades da convivência cotidiana; são fragmentos, às vezes de pedaços de materialidade, às vezes de documentos que nos chegam às mãos e às vezes de relatos da mídia. (SPINK, 2008. p.72-73)

Eu traço conexões entre os atores das EFAs e as configurações possíveis de suas redes a partir das conexões que eu também fiz em meu trajeto. Das anotações nos diários de campo e através das entrevistas realizadas, pelas observações e fotos que fiz, por fatos que li nos livros ou que ouvi pelos lugares por onde andei, pelas conversas que tive, pelas reuniões onde estive e pelos documentos que vi, por pessoas que conheci e convivi, pelos caminhos que percorri munido ou não de caderno, caneta e um gravador. Mas sempre de olhos, ouvidos, boca, nariz, pele e coração, da presença do corpo aguçado por uma investigação da própria experiência em processo de pesquisa. É daí que se passa a construção desta cartografia que eu passo a narrar.

### 3- MEUS PERCURSOS PELAS EFAs

No ano de 2008, quando ainda cursava licenciatura e bacharelado em Biologia na Universidade Federal de Viçosa (UFV), ouvi, por meio de amigos, a respeito de uma escola diferente que começava a funcionar em fevereiro daquele mesmo ano e onde eles iriam trabalhar. Era a Escola Família Agrícola (EFA) Puris de Araponga-MG, localizada na Zona da Mata mineira, em um município onde agricultores familiares protagonizavam experiências referentes à Agroecologia<sup>10</sup>, à distribuição de terras, ao ressurgimento da história da etnia indígena Puri na região e a uma proposta educativa inserida nesse contexto. Com suas origens na organização histórica dos agricultores familiares de Araponga desde o fim da década de 1960, a EFA Puris fazia parte de um conjunto de lutas que, já no fim dos anos 1980, demandava por uma escola que permitisse aos jovens daquela comunidade rural uma formação diferente da que era ofertada pelo Estado. Então, em 2008, a Escola Família Agrícola Puris iniciou suas atividades mesmo enfrentando uma série de adversidades relacionadas a questões financeiras e de infraestrutura.

Quando procurei saber melhor sobre essa escola, deparei-me com uma proposta que buscava dialogar conhecimentos diversos construídos tanto no mundo da família, da comunidade, do trabalho e demais saberes que envolviam estar no mundo. Instigado pelo que aos poucos aprendia à medida que me aproximava da EFA Puris, me lancei em suas redes, tendo, inclusive, desenvolvido um projeto de extensão universitária que culminou com meu Trabalho de Conclusão de Curso de Biologia (TCC)<sup>11</sup>.

Após me formar, em dezembro de 2010, e sentido a necessidade de imergir mais na experiência apresentada pela EFA Puris, tornei-me educador dessa escola em janeiro de 2011 e, a partir de então, pude estar mais intensamente ligado àquela EFA. Das conversas na secretaria da escola, nas reuniões da equipe de monitores, nas festas comunitárias e eventos promovidos pela escola, nas conversas com os agricultores e também lendo textos e observando as vivências que esses agricultores praticavam a

---

<sup>10</sup> A Agroecologia pode ser entendida segundo a definição de um agricultor Puri de Araponga-MG, Seu Nenem Lupim: “Agroecologia é Folia de Reis, ouvir o sabiá cantar”. Também como ciência, movimento e prática (Wezel *et al.*; 2009) ao considerar três diferentes dimensões alcançadas pela Agroecologia. Tendo o termo origem nos anos de 1690 enquanto uma disciplina científica que discutia a relação entre outras duas disciplinas, a ecologia e a agronomia, a partir dos anos 1980 emerge cada vez mais sua compreensão como um movimento social em conexão com outros movimentos no enfrentamento aos impactos da agricultura industrial, difundida pela Revolução Verde. Também enquanto prática, especialmente na América Latina, a Agroecologia se apresenta como suporte para a construção de uma agricultura que conservar os recursos naturais, adaptada às condições ecológicas, da biodiversidade, social e economicamente viáveis, apontadas a partir do conjunto de saberes dos agricultores tradicionais (camponeses, indígenas, povos da floresta, entre outros).

<sup>11</sup> Etnobotânica de quintais de trabalhadores rurais: Pesquisa em interface com ensino (EFA Puris - Araponga, MG - Brasil) (PACHECO, 2010).

partir de suas lutas, percebi que aquela escola conectava-se a uma diversidade de outros enfrentamentos; enfrentamentos estes que desenhavam sua complexidade.

### **3.1 - A EFA Puris de Araponga-MG**

As EFAs em Minas Gerais, de forma geral, surgiram a partir da articulação de grupos de agricultores e lideranças da região, muito motivadas pelo trabalho realizado pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)<sup>12</sup>. A repercussão do trabalho das CEBs foi abrangente, implicando em uma reflexão por parte das comunidades rurais sobre temas diversos da realidade experimentada por esses trabalhadores e trabalhadoras. Foram destacadas nessas reflexões temáticas sobre a relação com o meio ambiente, sobre acesso à terra, relações de trabalho e sobre a organização desses trabalhadores. Ainda nesse contexto, o tema da educação surgia como um ponto necessário para formação e possibilidade de permanência dos jovens do campo em suas comunidades ao longo de seu período de escolarização: uma educação que pudesse criar melhores perspectivas para os jovens do campo. Assim, as primeiras Escolas Famílias de Minas Gerais surgiram a partir do ano de 1984 como resultado de mobilizações em diferentes comunidades, mas bastante influenciadas pelas experiências do MEPES no Espírito Santo e das EFAs baianas (OLIVEIRA, 2012).

Especificamente na Zona da Mata do estado de Minas Gerais, a história das EFAs, em especial da EFA Puris de Araponga-MG, foi-me contada em entrevista por Romualdo José Macedo e Maria Rosânia Lopes Duarte. Romualdo, popularmente conhecido como Romu, é agricultor familiar, técnico agrícola e hoje é também estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza e Agroecologia (Licena) da Universidade Federal de Viçosa. Ele esteve envolvido no processo de criação de organizações sociais do município de Araponga e região e da

---

<sup>12</sup> Inseridas em um debate sobre a necessidade da Igreja na América Latina se posicionar junto aos povos e às classes oprimidas, contrariando um posicionamento histórico da Igreja em favor das classes dominantes e aliada às elites burguesas do regime capitalista, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) se colocaram no desafio de um trabalho pastoral em favor dos povos latino-americanos na luta por sua libertação das opressões causadas pelo modo de produção capitalista e sua carga ideológica. As primeiras surgiram na década de 1960 no Brasil e formaram milhares de comunidades em diversos lugares do país, tendo existido, segundo estimativas não oficiais, 80 mil CEBs que congregavam cerca de dois milhões de pessoas. Entre elas estavam, na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, arrendatários, pequenos proprietários, peões e seus familiares, e nas áreas urbanas, operários, donas-de-casa, subempregados, aposentados, jovens, moradoras e moradores das periferias. Enfim, participavam das CEBs pessoas das classes populares. Sendo influenciadas também na América Latina pelo Concílio Vaticano II que pretendia uma mobilização da Igreja junto às camadas populares, as CEBs se assumiram também como espaço de organização e mobilização dos trabalhadores, criando um tecido social que conectava diversas organizações ou mesmo sendo incentivadora da articulação de movimentos populares autônomos, inclusive durante a ditadura militar brasileira. A orientação metodológica praticada pelas CEBs baseada no método do ver-julgar-agir e dos círculos bíblico teve grande influência sobre a organização de diversos movimentos e lutas dos trabalhadores no Brasil. Para maiores informações, procurar em Frei Betto (1981).

própria da EFA Puris, além de atuar como monitor nessa escola desde sua criação. Rosânia é agricultora familiar, atual diretora da escola em questão e também estudante da Licena. Ela está envolvida com a EFA Puris desde a retomada de seu processo de implementação por volta do ano de 2004, sendo desde essa época uma figura importante na condução dos trabalhos da EFA.

Na Zona da Mata mineira eram vividos processos populares também dinamizados pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), e a discussão sobre uma proposta educativa diferente começou a ser feita na região. Nesse contexto, em 1987, Dom Luciano Mendes de Almeida havia assumido a Diocese de Mariana e, porque já conhecia a experiências das EFAs na Bahia, divulgou nos municípios de atuação de sua Diocese a proposta dessas escolas. E entre esses municípios, estava o de Araponga.

Araponga conta com uma população de 8.152 habitantes, predominantemente rural, segundo o senso 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Município	Total	Urbana	Urbana	Total	Urbana	Urbana	Área total Km2	Densidade demográfica da unidade territorial
			na sede municipal	percentual	percentual	na sede municipal		Hab/Km2
						percentual		
Araponga	8.152	3.041	2.116	100,00%	37,00%	25,00%	303,8	26,83

<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=31> Acessado dia 29/10/2015

Localizada no entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB), na Zona da Mata mineira, teve os índios Puri como habitantes. Posteriormente, membros de expedições oficiais para exploração dos solos, e mineradores vindos de Ouro Preto e Mariana, deslocaram-se para a região desse município. Tendo a exploração do ouro declinado rapidamente, iniciou-se outro processo de ocupação daquele lugar (ZANELLI, 2009).

Esta ocupação está diretamente relacionada à destruição da Mata Atlântica local pela expansão das culturas comerciais marcada pelo latifúndio, pelos grandes produtores de café e pela ausência de sitiantes. A vegetação na Zona da Mata foi substituída inicialmente pela cultura da cana-de-açúcar, mas em meados do século XIX esse processo se intensificou com a cafeicultura, que trouxe consigo o crescimento demográfico, ferrovias, urbanização, industrialização e, conseqüentemente, exploração da terra com monocultivos agrícolas e extração desequilibrada de madeira (CAMPOS, 2006).

A cafeicultura introduzida na região teve seu ápice entre os anos de 1870 e 1905, estabelecendo a grande propriedade e o trabalho escravo como pilares da organização social da época. Com a assinatura da abolição da escravidão em 1888, os cafeicultores se viram frente à indisponibilidade de mão-de-obra escrava, tendo que criar outras formas de relação de trabalho. Nessas relações fez-se necessário permitir o acesso parcial ao uso da terra pelos trabalhadores. Desprovida da força de trabalho escrava, as fazendas de café foram fragmentadas em propriedades menores e os agricultores passaram a adotar um padrão produtivo de culturas de subsistência diversificadas. Entretanto, a partir da década de 1960, o governo, por meio de programas estatais, buscou reerguer a cafeicultura na região, tendo o café voltado a ser o principal produto na geração de renda para as famílias de produtores (CAMPOS, 2006).

Foi nesse contexto social, que dividia a população em patrões e empregados, que as discussões promovidas nas CEBs desencadearam uma série de questionamentos sobre as condições sociais, políticas e econômicas dos trabalhadores e trabalhadoras de Araponga. Muito caracterizada pela concentração de terra e pelo acesso desigual aos recursos, este município pôde experimentar, desde o final da década de 1980, a experiência de Conquista de Terras em Conjunto<sup>13</sup>. Esta partiu da iniciativa de agricultores da região que, insatisfeitos por não terem seu próprio pedaço de terra, iniciaram um processo de compra coletiva de terra. Nessa compra, cada agricultor contribuía financeiramente de acordo com suas possibilidades, sendo que o lote de terra comprado era dividido entre todos, e aqueles que tiveram menor contribuição financeira na compra assumiam uma dívida com quem contribuiu mais. Por sua vez, o ressarcimento dessa dívida era garantido por laços de confiança e parentesco estabelecidos entre essas pessoas, que podiam, então, fugir dos perigosos vínculos criados com instituições bancárias (CAMPOS, 2006).

Em Araponga, nessa época, portanto, estavam ocorrendo articulações protagonizadas pelos agricultores e agricultoras familiares locais e que também teve as Comunidades Eclesiais de Base como dinamizadoras importantes. As CEBs fomentaram a organização dos agricultores(as) a partir de discussões que encorajavam as pessoas a se perceberem capazes de promover transformações nas condições que viviam enquanto trabalhadores(as) rurais. E, de acordo com Maria Rosânia, as CEBs criaram as orientações que embasaram todo o movimento social no município de Araponga, dos quais a EFA Puris descende.

---

<sup>13</sup> Para maiores detalhes, consultar Campos (2006).

A EFA aqui nasce é a partir dos movimentos sociais. Na verdade ela é fruto de todos esses movimentos porque antes já tinha outras discussões, mas até chegar nela percorreu um caminho. Primeiro foram as CEBs que é a Comunidade Eclesial de Base, que é onde foi embasado todo o movimento social de Araponga. O povo descobriu que podia se organizar. Eles não sabiam. (Maria Rosânia)

Nesse processo de trabalho das Comunidades Eclesiais, o sindicato dos trabalhadores rurais foi criado, respondendo a demandas de documentação das terras conquistadas pelo(a)s trabalhadores(as), encaminhamento de benefícios, regularização documentação pessoal, entre outras funções. Contudo, o acesso à terra era visto como uma frente de trabalho muito importante do sindicato, já que ter sua própria terra representava para aqueles agricultores uma *carta de libertação*.

O sindicato assumiu a compra de terras e, a partir disso, o que era um movimento de “Conquista da terra em conjunto” de alguns grupos (geralmente membros de uma mesma família) se tornou um movimento coletivo no município de Araponga e um fato inédito no mundo no que diz respeito ao acesso à terra por trabalhadores(as). Atualmente, são 300 famílias assentadas em mais de 700 hectares de terras conquistadas nesse processo, embora isso ainda não represente uma reconfiguração fundiária do município porque, mesmo que as pequenas propriedades tenham ultrapassado as grandes propriedades em termos de números absolutos, a maior parte das terras, em extensão, ainda pertencem aos grandes proprietários rurais. Mas a partir do sindicato e da discussão sobre o acesso à terra, outras demandas foram apontadas e outras organizações foram criadas nesse movimento, como a associação de agricultores familiares de Araponga e a comissão de mulheres.

Já por volta do ano de 1990, Dom Luciano iniciou a discussão para elaboração de um estatuto dessa escola diferenciada que ainda não era chamada de EFA, mas de Comunidade Educativa Popular Agrícola (CEPA). Em Araponga, havia um grupo de lideranças das CEBs que desenvolvia um trabalho comprometido no município e, por isso, era da vontade de Dom Luciano que essa experiência educativa diferenciada fosse implementada naquela localidade. Entretanto, as lideranças locais – entre elas Romualdo José de Macedo - não acharam pertinente assumir esse projeto ali, uma vez que essa discussão não estava amadurecida em Araponga.

Não tinham um lugar para sediar a escola; politicamente, as relações com o poder público local, em termos de parcerias, não eram garantidas; e não se tinha um debate mais amplo com a população do município. Uma vez que nessa mesma época estava surgindo também o sindicato de trabalhadores rurais de Araponga, trazendo consigo todos grandes desafios no efetivar de sua criação, os envolvidos naquela

discussão não achavam prudente assumir também a criação de uma EFA. Eles teriam que dar conta de dois projetos, o que poderia fragilizar a situação do grupo.

Diante desse cenário, o projeto da CEPA foi transferido, através da Fundação Marianense, para uma área de posse da Diocese de Mariana em Viçosa-MG, na Colônia Vaz de Melo. E lá foi construída uma escola de Ensino Fundamental que funcionou durante aproximadamente um ano e meio, entre 1996 e 1998. Depois desse prazo, a escola foi fechada por desentendimentos entre o grupo de agricultores e representantes da Fundação Marianense, entidade parceira e proprietária do terreno onde estava funcionando a CEPA. Rosânia nos conta que os impasses surgidos nessa relação se deram por divergências quanto a quem deveria estar à frente da gestão daquela escola: se a Fundação Marianense ou o grupo de agricultores(as). Em suas palavras:

Porque a escola, por ser gerida por uma associação, lá tinha uma pessoa que era um padre que achava que a Fundação Marianense era que tinha que dar as cartas, né, da escola, né. Ela que ia ser a gestora. Então houve um desentendimento e as pessoas que eram do município de Araponga e Paula Candido, que eram realmente os fundadores dessa escola lá. Quem lutou construindo casa velha, fazendo sala de bambu e organizando a propriedade, não concordou e não conseguiram se entender. Então eles vieram embora e trouxeram esse modelo de educação e continuaram com esse desejo. (Maria Rosânia)

A experiência da CEPA em Viçosa, entretanto, mesmo tendo sido encerrada, fez surgir outras EFAs na Zona da Mata. Contudo, em Araponga essa proposta ficou adormecida até 2001, quando as discussões foram retomadas pelo movimento sindical local, a partir do Plano de Desenvolvimento Local (PDL), cujo objetivo era pensar melhorias para o município e região<sup>14</sup>. A discussão do PDL envolvia questões referentes à educação, saúde, agricultura, entre outros pontos, mas o tema da reivindicação de uma escola diferenciada surgiu como eixo fundamental em um diagnóstico participativo realizado para o Plano. Naquele município muitos jovens do campo estavam parando de estudar devido à distâncias das comunidades rurais até o centro de Araponga ou do distrito de Estevão de Araújo, onde as escolas de Ensino Médio eram oferecidas. Para concluir o ciclo escolar básico era quase necessário que os jovens se mudassem para a cidade de Araponga a fim de viabilizarem as possibilidades de escolarização. Por isso, surgiu a exigência das comunidades rurais por uma escola de Ensino Médio acessível para os jovens do campo e que também tivessem uma proposta de formação mais próxima da realidade rural.

Então, a partir da mobilização do sindicato, foi realizado um seminário de Educação do Campo no município de Orizânia, localizado a 74 Km de Araponga, em

---

<sup>14</sup> Para maiores informações, consultar Campos (2014).

que a proposta de criação da Escola Família foi discutida mais amplamente com outros parceiros e organizações sociais. Eram organizações, em sua maioria, ligadas ao movimento sindical, ONGs como o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM<sup>15</sup>), a Associação Mineira de Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), alguns secretários de agricultura da região e associações locais relacionadas à agricultura familiar, além de pessoas de várias comunidades rurais interessadas.

Assim, a partir do diagnóstico, de encontros e reuniões com as comunidades, do seminário de Educação do Campo, e tendo se destacado a demanda de uma proposta educativa para os jovens do campo, foi proposta a criação de uma EFA em Araponga, que seria uma escola de Ensino Médio para atender jovens que tinham interrompido os estudos por falta de oportunidade. O grupo de Araponga realizou reuniões com pessoas dos municípios de Porto Firme e Paula Cândido que haviam se envolvido com a CEPA em Viçosa, e adaptaram e transferiram a documentação daquela experiência para iniciar a discussão da EFA em Araponga.

Logo em seguida aconteceu mais uma compra da Conquista de Terra, no fim de 2001. Nessa compra, que deu origem à comunidade Novo Horizonte, as pessoas que haviam adquirido as terras acordaram de doar uma parte do terreno para a implantação da EFA. Dessa forma, temos que, em Araponga, a EFA nasceu a partir da articulação de vários movimentos sociais que estavam sendo organizados no município.

Sobre aquele momento, Rosânia relatou que:

Naquela época eles [os agricultores] não sabiam nem por onde começar né. Não tinha recurso para prédio, não sabia nada de documentação da parte burocrática da escola, mas o desejo de construir uma escola era muito grande. E é uma coisa muito interessante que eu gosto muito de estar falando aqui. É que os nossos gestores, que é a associação, eles têm uma sabedoria imensa. E que não foi a universidade que deu para eles. A maioria só tem quarta série. Outros nem quarta série. Mas eles sabiam exatamente o tipo de educação que queriam e eles sabem exatamente onde essa escola pode ir, o potencial que ela tem para estar funcionando. (Maria Rosânia)

A demanda da EFA, até então, estava sendo assumida pelo sindicato, que também vinha conduzindo as discussões do PDL, em parceria com o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM) e com a Fundação Banco do Brasil. Considerando a grande demanda que todos esses processos traziam sob as responsabilidades do sindicato, a transferência da associação da CEPA para Araponga

---

<sup>15</sup> O CTA-ZM foi fundado em 1987 por lideranças sindicais, agricultores/as familiares e profissionais das ciências agrárias com o objetivo de capacitação social e desenvolvimento de sistemas produtivos adequados ecológico, econômico e politicamente ao contexto da Zona da Mata mineira. Tem hoje por missão a promoção da Agroecologia, o fortalecimento das organizações, a equidade nas relações de gênero e a melhoria da condição de vida das famílias agricultoras. ([www.ctazm.org.br](http://www.ctazm.org.br); acessado dia 22/03/2016)

exigiu que fosse criada a Associação Escola Família Agrícola Puris de Araponga (AEFA Puris) para lidar com o projeto educativo que vinha sendo discutido entre os agricultores(as) do município e região. O sindicato local de Araponga passou a ser um parceiro dessa associação que ficou, a partir daí, com a responsabilidade de descobrir caminhos para angariar recursos para construção do prédio da escola, resolver as questões legais para criação da EFA e buscar meios de garantir profissionais que pudessem assumir o funcionamento desse projeto.

Somado a esse contexto, havia a discussão das políticas federais de territórios, uma vez que na região de Araponga e municípios vizinhos, estava sendo criado o Território Serra do Brigadeiro juntamente com o Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB)<sup>16</sup>. Nessas discussões, e pela insistência do grupo dos agricultores de Araponga, o projeto de implementação da EFA Puris foi assumido como parte das ações territoriais e conseguiu aprovação para ser contemplado pela política territorial, em 2004.

Foi naquele momento da história da EFA Puris que Maria Rosânia foi desafiada a contribuir na implantação da escola. Uma vez que a AEFA Puris tinha procurado um pedagogo para participar desse processo e não tendo encontrado quem se dispusesse a tal função, especialmente pela falta de recurso para custear o trabalho desse profissional, Maria Rosânia assumiu esse compromisso. Ela tinha apenas o Ensino Médio concluído e havia feito o magistério, mas já havia trabalhado em uma escola com estudantes do Ensino Fundamental. Assim, ela fez inúmeros cursos de formação para elaboração de projetos, estágios para conhecer o funcionamento de uma EFA, orientações sobre as documentações necessárias. As informações obtidas eram socializadas e discutidas com as pessoas envolvidas com a EFA: alguns professores da rede estadual de Araponga, estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) que ajudaram na construção do Projeto Político Pedagógico, uma educadora que havia chegado a Araponga vinda do Pará onde trabalhou em uma Casa Familiar Rural<sup>17</sup>, e contribuiu na elaboração do calendário escolar e das matrículas. Algumas pessoas envolvidas com as organizações das Escolas Famílias em nível estadual e nacional também auxiliaram na discussão e elaboração do Plano de Curso e Plano de Formação

---

<sup>16</sup> Para maiores informações, consultar Campos (2014).

<sup>17</sup> As Casas Familiares Rurais (CFRs) são experiências educativas que também têm a Pedagogia da Alternância como referência na organização dos processos pedagógicos. Foram implementadas no Brasil a partir da década de 1980, desvinculadas das EFAs brasileiras, mas vinculadas ao movimento internacional das *Maisons Familiales Rurales* (MFRs) em parceria com o governo brasileiro e tendo referência direta das MFRs francesas (SILVA, 2012).

e, de forma mais próxima, as pessoas que participavam da associação acompanhavam todo esse trabalho.

Havia vários encontros para discutir a implantação da escola, os quais contavam muitas vezes com aproximadamente 50 pessoas, o que gerou uma forte mobilização dos movimentos locais. Contudo, Maria Rosânia salientou que:

Então, assim, o movimento era bem forte nessa discussão para implantação da escola. Só que com a questão da morosidade do tempo né, os prédios não saiam do papel. Então a gente não tinha como a escola começar. Então ficou 2005, 2006, 2007 discutindo papel. Mandávamos para a secretaria, voltava tudo para trás.

Nesse movimento, a Associação da EFA Puris (AEFA Puris) estava determinada em alcançar esse objetivo, mesmo temendo que o projeto da escola caísse em descrédito, uma vez que o mesmo já vinha sendo discutido na região desde os anos de 1990, quando da elaboração do estatuto da CEPA. Assim, por volta do ano de 2005 o grupo resolveu que começaria a viabilizar a construção da escola por meio de projetos e apoios vindos de uma entidade, a Fundação Ford, que financiava atividades do CTA-ZM e contribuiu na compra de alguns equipamentos. Mas para a construção do prédio, a associação local da EFA teria que conseguir outros meios.

Em 2007 a AEFA Puris definiu que eles começariam a escola no ano seguinte, em 2008, de qualquer maneira. Esta associação se dedicou, então, em organizar toda a documentação necessária para a autorização da escola e a apresentou à Secretaria de Educação. Contudo, se a AEFA passou a conhecer as leis que amparavam as escolas do campo e tinham todas as documentações solicitadas, os profissionais da Secretaria de Educação sequer recebiam e verificavam a papelada exigida. Daí, para se precaver desse descaso, os(as) agricultores(as) passaram a solicitar a assinatura desses profissionais em ofícios que registravam a apresentação dos documentos e a não aceitação deles. Segundo relatos de Rosânia:

E eu acho assim, que a gente foi recebido com muito deboche, com.. ah, é a escolinha né. Então, assim, a gente foi visto com deboche mesmo. E não foi uma vez só. Foram várias vezes que a gente foi tratado é com humilhação mesmo. Então naquela época eu ainda tinha o ensino médio, eu não tinha o ensino superior, mas eu sabia, juntamente com a associação, todas as leis, todas as documentações que nós tínhamos feito. A gente sabia tudo. E eles não davam o luxo nem de olhar. Mandou nós voltarmos com a documentação toda para trás. Não quis nem ficar com a documentação lá para você ter uma ideia. E só que aí a gente começou a perceber que se fosse para a gente fazer, a gente ia ter que precaver né. De ter algum documento que garantisse que a gente estava entregando ou que eles não quisessem receber. Então nós levamos a documentação. Devolveu? A gente chegou cá, pensou como que ia se organizar e começamos a oficializar as coisas. Tudo bem! Se não quer receber não tem problema, mas assina aqui que não está recebendo, porque a gente está tentando por meios legais né.

Mesmo sem ter a autorização da escola garantida ainda, a diretoria da escola e a equipe de seus educadores foi montada, e Maria Rosânia iniciou também um curso superior para obter um diploma em Pedagogia e institucionalizar aquilo que havia aprendido sobre escolas na prática. Diante das dificuldades de se ter uma estrutura física para receber a escola, em 2008 a EFA começou a funcionar na casa cedida por uma família agricultora, com um novo grupo de jovens recém formados no Ensino Fundamental. Como nos conta Romu:

Ai a gente recorreu então à família né, de agricultores e agricultoras que foram assentado na Conquista de Terra no ano de 1989, que foi o Cosme, o Seu Cosme e Dona Amélia, e eles nos ofereceram a casa deles para a gente começar a escola.

E nas palavras de Rosânia:

...nós começamos a funcionar a escola, sem autorização, debaixo de um pé de manga. Primeira sala de aula foi um pé de manga. Primeiro quadro era um colchão e tinha uma mesa redonda onde nós pregávamos tarjetas. E a gente adaptou a casa de Cosme e Amélia para ser a nossa escola. Adaptamos todinha. Lá dentro era secretaria, era alojamento. O banheiro deles era o nosso, a cozinha. A casinha de fora virou sala de aula e também outra parte da secretaria. E alojamento. Nós construímos a primeira sala com bambu e... Na primeira semana de aula nós recebemos uma notícia que a nossa secretaria ia fazer para nós uma visita para fechar nossa escola. Uma escola que não estava autorizada, nem aceitado eles tinham, não estava no terreno deles, mas que eles iam fechar a nossa escola.

Ora, tratava-se de uma escola que não havia sido autorizada e que nem mesmo sua documentação havia sido conferida. Porém, aproveitando a ocasião dessa visita encomendada, uma vez que não haviam sido recebidos na Secretaria de Educação, a AEFA Puris deixou toda a documentação organizada, de forma que, durante a visita, quando foram solicitados, todos os documentos estavam ali disponíveis.

Por não ter por que impedir o funcionamento da escola alegando problemas nos documentos, os visitantes do Estado olharam para aquela sala de bambu e disseram que uma sala de aula não podia ser confeccionada com aquele material. Sala de aula, segundo a Secretaria de Educação, tinha que ser de alvenaria. Então, mais uma vez aquela comunidade se mobilizou e, mesmo sem recurso financeiro, a sala de alvenaria foi construída em três dias com doação de tijolos, telhas, madeira, mão de obra, cimento e tudo o mais que foi preciso.

Algumas conquistas, contudo, também vieram nesse período de dificuldades para animar as lutas que a associação vinha travando. Depois de quatro anos esperando pela liberação de recursos para a construção do prédio, no início de 2008 essa obra teve início, dando forças à caminhada da EFA Puris por oferecer um primeiro elemento concreto de que essa escola iria acontecer. Sobre isso, Romualdo, ao nos contar sobre

esse momento em entrevista, traça conexões entre o contexto local de implementação da EFA Puris e o das políticas públicas ao dizer que:

...quando o governo Lula assumiu o governo, em 2003, ele criou, então, a política territorial. Nós acessamos então essa política, que foi final de 2004, por aí. A gente assumiu, acessou essa política pública para a gente fazer um projeto para construir essa nossa escola aqui. Isso que só foi iniciar as obras em 2008. Em abril de 2008 que começaram as obras. (Romualdo Macedo)

Enquanto isso, a AEFA continuava insistindo com as documentações da escola para sua aprovação. Muitos documentos foram devolvidos inúmeras vezes, muitas vezes rabiscados, porque os profissionais da Secretaria de Educação não conheciam o que era uma EFA e, sendo assim, não sabiam, por exemplo, quem deveria assinar os documentos: se o presidente da associação ou o diretor da escola.

Até que um dia, um domingo, estava Cosme e eu lá e parece que foi automático. Acho que foi iluminação divina assim. Nós dois pensamos: *mas porque não? Por que que não leva documento assinado pelo diretor e pelo presidente e leva eles também?* Então nós enchemos, fizemos uma comitiva e enchemos o carro, com o presidente, com o diretor, com os documentos, com pendrive, com grampeador. Até o grampeador nós levamos que era para não ter desculpa nenhuma. Levamos tudo. Fomos recebido da mesma forma né, com aquele mesmo estilo né, de arrogância, de rir, a escolinha, não sei o que, né. (Maria Rosânia)

Mas a AEFA Puris fez o possível para cercar de todas as formas qualquer risco de não conseguirem avançar naquele processo. Foi então que, desse dia em diante, ela começou a ser orientada para que, de fato, a escola pudesse ser autorizada. Os documentos, contudo, tiveram que ser refeitos inúmeras vezes, muito pelo desconhecimento dos órgãos públicos a respeito do funcionamento de uma Escola Família Agrícola, mas foram acertados de acordo com as exigências feitas. Todos os desafios encontrados fizeram do ano de 2008 um período difícil, mas, no fim daquele mesmo ano, a EFA Puris foi finalmente autorizada e a sede da escola foi entregue à AEFA Puris.

Eis que, então, em 2009, as aulas reiniciam no novo prédio, coroando um momento que enchia a comunidade escolar de expectativas quanto a uma nova etapa da escola.



**Figura 4:** Vista aérea do prédio da EFA Puris e de parte da Comunidade Novo Horizonte.

Contudo, essa nova etapa veio acompanhada do impacto de sair do conforto da casa de Dona Amélia e Seu Cosme, que assumiam muitas responsabilidades relativas à manutenção da casa, tais como realizar consertos nas infraestruturas, verificar as contas de luz, cuidar para que não faltasse água.

Na nova sede da EFA houve problemas de falta de água, de luz (porque as instalações elétricas queimaram), a rede de esgoto estourou, faltaram recursos para o funcionamento da escola (já que não foram constituídos convênios com a prefeitura) e a equipe de educadores chegou a ficar seis meses sem remuneração. Ou seja, o ano de 2009 também se constituiu em um ano de muitos desafios.

Para contornar as dificuldades, foi realizado um diagnóstico em conjunto com as famílias, associações, monitores e estudantes para apontar tudo que precisava ser feito para o funcionamento da escola e delinear um planejamento de ações. Foi diante desse cenário também que aquelas pessoas decidiram que a escola funcionaria com ou sem recursos. Que todos iriam se mobilizar para viabilizar a continuidade do projeto a partir de um planejamento de melhorias gradativas da escola.

Um ponto forte naquele momento da história da EFA Puris e das organizações locais envolvidas com o projeto estava no fato de terem estabelecido relações próximas entre diferentes atores nas redes compostas naquele grupo. E, de acordo com Romualdo, essas relações possibilitaram que a EFA seguisse se estruturando e se efetivando naquela comunidade, mesmo com todas as adversidades que vinham sendo enfrentadas.

... a articulação que tivemos que fazer foi de fundamental importância para a gente construir não só o seminário, mas também depois para a gente construir nossa escola. Se não fosse através da organização dos agricultores e agricultoras e também de outras organizações que são parceiras, como o próprio CTA, é... a própria AMEFA<sup>18</sup> e também alguns professores da Universidade Federal [de Viçosa], a gente não tinha conseguido esse projeto para a gente construir, através da Fundação Ford, para a gente construir esse nosso espaço aqui. A partir daí, então, a gente deu continuidade né, e hoje, graças a Deus, a escola está aí. (Romualdo Macedo)

Os laços estabelecidos assumiam também uma dimensão comunitária de fundamental importância para garantir os avanços dos processos que envolviam a EFA Puris. A dimensão local foi, sem dúvida, aquela que, naquele momento, seguiu a continuidade desse projeto educativo. Nesse ponto, a tensão necessária entre as relações nas redes locais deve ser enfatizada como primordial na condução do processo de criação de uma Escola Família Agrícola, retomando, inclusive, um dos pilares atribuídos à Pedagogia da Alternância: a centralidade da associação local na gestão dos processos escolares.

E em 2010, a partir do diagnóstico realizado no ano anterior com o grupo, seu planejamento decorrente começou a ser colocado em prática. A prioridade dos tópicos elencados era a de solucionar os problemas quanto ao abastecimento de água porque isso trazia os maiores transtornos, já que faltava água na escola praticamente todos os dias. Então, mesmo sem recursos, foi possível, em janeiro daquele ano, reestruturar a parte hidráulica da escola a partir de doações. Em fevereiro, através de mutirões e novamente por doações, foi construída mais uma sala de aula para que fosse possível comportar as três turmas que passaram a funcionar na EFA Puris, porque era uma exigência da Secretaria de Educação que existisse uma sala de aula para cada turma. A partir daí, o grupo se fortaleceu ainda mais, percebendo que sua capacidade de conquista ia além do que imaginavam.

Aquele grupo que participava naquele momento construía uma experiência de EFA que respondia aos contextos em que estava inserido. O planejamento financeiro da escola foi também estabelecido, dentro dos limites com os quais a escola podia confiar, por exemplo, quanto à remuneração dos monitores.

Diante de tantos enfrentamentos, a proposta da Puris foi a de capacitar os jovens por meio de uma perspectiva de formação integral, no que diz respeito não só ao aprendizado de conhecimentos técnico-científicos, mas também enquanto sujeitos sociais. Dessa forma, mais do que somente trabalhar conteúdos disciplinares, a escola pretendia uma formação para a vida em grupo e para a inserção da juventude nas questões cotidianas e comunitárias de maneira coletivamente organizada.

---

<sup>18</sup> Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA).

Essa formação foi colocada em prática por meio de princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância. Mesmo que adaptando esses princípios às possibilidades do contexto local, foi uma metodologia que manteve o internato no período em que o estudante está na escola. As alternâncias entre os tempos escolar e sócio-comunitário são de 15 dias em cada espaço e essa característica foi fundamental ao processo educativo proposto porque aproximava os jovens e os monitores e criava espaços informais de aprendizado a partir da convivência no internato escolar. Além disso, tem-se que a alternância não rompe o vínculo do jovem com o campo, mas estabelece um fluxo de conhecimentos e informações entre o ambiente escolar e o familiar e social.

Assim, a proposta escolar da EFA Puris comungava com o reconhecimento da importância do campo e da agricultura, relacionando o cotidiano do jovem e de sua família, a partir do qual se pode desencadear uma transformação na propriedade familiar e na comunidade de cada estudante. O elo entre a escola e os diversos contextos sociais vivenciados pelos educandos é, portanto, considerado o elemento diferencial nesse processo.

Dois outros aspectos que surgem como constitutivos da proposta construída na experiência da EFA Puris são: a Agroecologia (enquanto foco na formação dos educandos) e os aspectos culturais como dinamizadores de processos sociais. O primeiro, da Agroecologia, vem do trabalho que desde as CEBs já havia sido iniciado com relação à ressignificação da relação com os recursos naturais e com a agricultura e que atravessou também a própria iniciativa da Conquista de Terra em Conjunto. Logo, a ênfase dada à formação dos educandos em técnicos está na Agroecologia. As questões culturais complementam a proposta, ao reviver nas manifestações artísticas-culturais, um passado de privações de direitos que reforça na juventude uma perspectiva histórica de lutas.

Nessa trama entre diferentes influências e alianças, a EFA Puris mantém ainda parcerias com o sindicato de trabalhadores rurais do município, com a Cooperativa de Crédito, com o CTA-ZM e com departamentos da UFV. Entre eles o Departamento de Solos, de Fitotecnia, de Zootecnia e de Educação que contribuem, por exemplo, com a disponibilização de espaços da universidade para realizar aulas práticas da EFA e com visitas de estudantes da universidade à EFA para conhecer a sua proposta educativa e metodológica. Além disso, existe uma aproximação entre as diferentes EFAs da região que estabelecem um fluxo de estudantes entre elas.

Podemos assumir que a EFA Puris - mesmo que com contradições internas, por exemplo, ligadas às pressões quanto à demanda dos estudantes por ingresso em cursos

superiores em universidades e faculdades da região - tem no campo, na agricultura e na cultura camponesa seu plano de referência formativa. Os projetos de sociedade e de escola que constrói vem das definições dos trabalhadores/as envolvidos nos movimentos sociais do campo, a partir dos quais se configurou uma escola que incorpora em seu plano pedagógico e metodológico os saberes socialmente compartilhados que a EFA traz dentro de seus processos educativos. O artesanato local, as expressões artístico-culturais da região, os saberes dos agricultores que participam de aulas na escola como conhecedores profundos de temas abordados nas disciplinas curriculares, a orientação técnica voltada para o contexto da produção agrícola familiar, ressignificando práticas ecológica e socialmente mais comprometidas. Enfim, o conjunto dos processos educativos da EFA Puris, carrega a proposta de um campo diferente daquele implementado pelo modelo do agronegócio. Ela se liga à Agroecologia como matriz agrícola e social e à Cultura Popular<sup>19</sup> como base de elaboração de um projeto de campo e de sociedade.



**Figura 5:** Aulas práticas na horta agroecológica da EFA Puris.

---

<sup>19</sup> Como um conceito ainda em construção e que não pretendo aprofundar nesse trabalho, o termo Cultura Popular vem sendo utilizado entre as EFAs para designar o conjunto das expressões culturais que afirmam uma identidade camponesa, seja através da música, da dança, dos tecidos, dos alimentos, da linguagem escrita ou oral, que estão presentes no modo de vida dos sujeitos camponeses.



**Figura 6:** Aulas sobre artesanato local de taquara com um agricultor.



**Figura 7:** aulas sobre artesanato local de palha de café com uma artesã do município.



**Figura 8:** Evento cultural promovido pela EFA Puris com a participação da comunidade e parceiros da escola.



**Figura 9:** Aula na mata da EFA Puris com agricultores locais para reconhecimento da flora local e dos processos ambientais da região.



**Figura 10:** Grupo de quadrilha da EFA Puris depois de uma apresentação na festa junina da comunidade local.



**Figura 11:** Apresentação do Coral Popular Cosme Damião da EFA Puris na festa junina da comunidade local.



**Figura 12:** Ensaios do Coral Popular Cosme Damião na EFA Puris. O Coral é uma iniciativa de promoção de processos educativos através Cultura Popular na escola.

Foi enquanto eu vivia nesse processo educativo em sala de aula ou na cozinha da escola, na horta ou nos dormitórios, dando bronca, falando sobre conteúdos disciplinares ou jogando conversa fora, no futebol, nas festas ou nas visitas escolares, que conheci sobre a EFA Puris. E conhecendo sobre a EFA Puris, conheci também sobre as EFAs. Não como simples histórias particulares e isoladas, mas como histórias em rizoma.

Aquilo que compôs a história da EFA Puris e que chegam aos dias atuais, à história recente dessa escola, coloca em conexão diversas dimensões e elementos: das concepções educativas aprendidas nas CEBs, dos desejos e expectativas de trabalhadores e trabalhadoras rurais que promoveram a abertura de novos caminhos naquelas comunidades que participaram nessa história, às relações ambíguas com os poderes públicos e com instituições religiosas. Ou seja, das inúmeras possíveis relações que são/foram estabelecidas quando pensamos uma EFA em específico, ou nas relações que são/foram/podem ser estabelecidas entre as EFAs.

E por isso também, ao falar das Escolas Famílias Agrícolas, é prudente situar esse debate na perspectiva dos movimentos sociais. Mais que definir se as EFAs são ou não um movimento social, a proposta aqui é provocar esse questionamento nas redes das EFAs, percorrendo por parte dessa rede, pensando quem são as EFAs hoje.

### 3.1.1 - A COMPLEXIDADE RIZOMÁTICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Como apresentado, a EFA Puris não se constituiu em um vazio, mas em tramas onde participaram diferentes movimentos sociais. Assim, a imagem do rizoma pode ser estendida também à compreensão dos movimentos sociais. Como parte de um complexo tecido social, eles se constituem na gama de relações estabelecidas nos processos sócio-históricos que configuram a dinâmica das sociedades modernas.

O debruçar sobre o estudo dos movimentos sociais na atualidade exige de nós que consideremos o cenário exposto nessas primeiras décadas do século XXI. As sociedades contemporâneas atravessam, portanto, um momento de sua história no qual se percebe uma intensa interpenetração de atores, grupos, coletivos, em campos sociais diversos. Nesse sentido, Melucci (1989) alertava para a necessidade de conceber os movimentos sociais como um sistema de relações. Em suas palavras:

o que é empiricamente chamado “movimento social” é um sistema de ações que liga orientações e significados plurais. Uma ação coletiva singular ou um evento de protesto, além disso, contém tipos diferentes de comportamento e as análises têm de romper sua aparente unidade e descobrir os vários elementos nela convergentes e possivelmente tendo diferentes consequências. (MELUCCI, 1989. p.56)

Tais movimentos são, pois, fenômenos sociais, políticos, culturais e históricos expressos empiricamente nas ações coletivas de grupos mais ou menos organizados pela mudança ou preservação de determinadas condições. Estão diretamente vinculados aos atores que deles participam, sendo permeados por valores e identidades, pautas e objetivos socializados interna e externamente ao movimento (MOCELIN, 2009). Sendo sistemas relacionais, os movimentos sociais articulam atores coletivos heterogêneos cuja análise precisa ser desenvolvida em seu contexto e universo cultural, nos quais são traçados também seus objetivos (GOHN, 2014).

Por imersos que estão no cotidiano social, a conceituação teórica e definição dos movimentos sociais tem sido historicamente um desafio. Eles transitam em um campo indefinido pela sua própria ação no sistema, por espaços não consolidados da estrutura social (GOHN, 2014). Uma vez que são analisados no contexto das transformações que promovem e sendo por elas influenciados, sua conceituação torna-se difícil e leva esse campo de análise a conviver com certas indefinições. Por estarem inseridos em processos dinâmicos, sua teorização é diversa e tratada sob diferentes perspectivas, interpretações e questões orientadoras, privilegiando enfoques e análises também variados (ARAÚJO, N.V; LIMA A.J; 2010).

Se até a década de 1960 os estudos sobre os movimentos sociais destacavam as lutas operárias e sindicais a partir de uma perspectiva marxista, nos anos 70 surgem

novos conflitos sociais que envolviam uma diversidade de sujeitos mobilizados em torno de problemáticas também diversas e entre grupos sociais heterogêneos. Seus atores não se agrupavam necessariamente por classe social, mas envolviam novos grupos como indígenas, quilombolas, de mulheres, por questões ambientais, etc, organizados em coletivos formados por trabalhadores, clérigos, intelectuais, políticos, dentre outros. Nesse novo cenário, aconteceu a complexificação dos conflitos e dos movimentos sociais nas novas tramas criadas (MOCELIN, 2009).

Os movimentos sociais, no fim dos anos 1970, distinguidos como os “novos movimentos sociais”, foram caracterizados pela sugestão de um modelo teórico baseado na cultura, negando o marxismo, e conseqüentemente a luta de classe, como única base explicativa da ação dos indivíduos e coletivos daquela sociedade. Criavam um sujeito coletivo não-hierarquizado, organizado contra a desigualdade de acesso aos bens modernos e que, destacando a política nas análises, forçavam a redefinição desse campo ao exigirem a ampliação da participação da sociedade civil nos processos decisórios através de mecanismos de democracia direta. Os atores sociais eram considerados em suas ações coletivas e segundo identidades coletivas construídas nos processos sociais dos movimentos. A emergência desses movimentos trouxe em seus discursos elementos como a democracia de base, a livre organização, autogestão, direito à diversidade, respeito à individualidade, identidade local e regional, liberdade individual ligada à liberdade coletiva (MOCELIN, 2009).

As sociedades complexas foram marcadas pela convivência com novas formas de agregação social, novas formas de socialização, novas formas de relações com os sistemas institucionais e novas também as formas de ação, de participação e organização política. Considerou-se que o sistema capitalista não era assegurado simplesmente pelo controle da força de trabalho e pela exploração dos recursos naturais a favor do mercado, mas que incidia cada vez mais sobre as relações sociais, nos sistemas simbólicos, na identidade individual e sobre as necessidades. Logo, não estava restrito à esfera econômica, agindo também nas estruturas políticas e culturais e empurrando os conflitos para a esfera cotidiana (MELUCCI, 1989).

A década de 1980, então, foi marcada pela redefinição da situação dos movimentos sociais e dos conflitos, o que afetou principalmente grupos que passavam a não reivindicar apenas bens materiais ou maior participação no sistema político, mas também projetos simbólicos e culturais e uma outra orientação da ação social. Acreditavam que a mudança da vida cotidiana advinha de mudanças mais profundas e gerais da sociedade, às quais o sistema político tradicional não se adequava

(MELUCCI, 1989). Os debates predominantes eram orientados por uma perspectiva que separava os movimentos representados pelas classes operárias e de orientação marxista – tidos como os “clássicos” – daqueles relacionados às lutas por direitos civis, feministas, ambientalistas, etc., os “novos movimentos sociais” (GOHN, 2014; GOHN, 2004).

Já nos anos 1990, os estudos sobre os movimentos sociais como um todo foram marcados pela temática da “crise dos movimentos”, seguida da questão de participação institucional da sociedade civil. Naquela década se destacaram temas como inclusão social/exclusão social, descentralização, espontaneidade, redes de solidariedade, Terceiro Setor, privado e público, capital social, protagonismo, território, escalas, mobilização, responsabilidade social e compromisso social (GOHN, 2014).

Nesse contexto, a América Latina encontrou-se, pois, numa conjuntura social e política contraditória, na qual alguns movimentos puderam se organizar melhor enquanto outros perderam forças. Houve radicalizações e ressurgimento de lutas sociais de grupos tradicionais ao mesmo tempo em que houve eleições de chefes de nação ligados a questões pautadas pelos movimentos. Ainda, novos conflitos surgiram junto a grupos insurgentes e a articulações globais. A educação cada vez mais apareceu como área estratégica para o desenvolvimento de outras formas de sociabilidade. Nesse novo cenário, à questão da desigualdade econômica foi acrescentado o conjunto das diferenças sociais e culturais dos grupos, para equidade e para a necessidade de ampliação da participação social por meio de medidas distributivas e compensatórias. Alteraram, pois, as relações entre os diferentes sujeitos sociopolíticos presentes na esfera pública com a ampliação dos protagonistas da ação coletiva e de suas formas de mobilização e atuação (GOHN, 2013).

A partir dos anos 2000 tem-se como eixos analíticos importantes aos movimentos sociais temas como: 1) a cultura e os processos de construção de identidades; 2) as teorias críticas sobre justiça social, reconhecimento das diferenças e desigualdades; 3) o eixo voltado para as novas formas de lutas por um mundo não orientado pelo mercado, e lutas contra o neoliberalismo e contra as formas inconclusas de participação e integração social; 4) as teorias pós-coloniais ou das racionalidades alternativas que tratam da descolonização dos saberes; 5) por fim, as teorias focadas nos processos de institucionalização das ações coletivas e dos vínculos e redes de mobilização das pessoas (GOHN, 2014).

Há de se considerar que novos temas e coletivos continuam a surgir sob outras roupagens e trazem a necessidade de ampliação contínua dos debates sobre os

movimentos sociais na contemporaneidade. Nesse sentido, as EFAs chegam hoje como que se emaranhando nesse debate. Em suas relações percebo linhas de contatos que me instigam nesse pensar esse grupo de escolas, em suas redes, como um movimento social. Nas oportunidades de conhecer a EFA Puris e a organização das EFAs mineiras, pude perceber que algumas dificuldades tidas em Araponga eram comuns também às demais escolas do estado. Tratavam-se também de questões políticas em diversos níveis e de outras que diziam respeito ao domínio dos elementos metodológicos, de compreensão da inserção social que os acompanha, dos aspectos organizativos com os quais o coletivo das escolas esbarrava e das concepções educacionais e objetivos que as EFAs assumiam.

### **3.2 - NO RIZOMA: MINAS GERAIS**

Ao me tornar monitor da EFA Puris em 2011, minha formação como educador se deu imersa no trabalho cotidiano de um projeto escolar que se colocava em diálogo com circunstâncias sociais, políticas, ecológicas e culturais e cujo fazer pedagógico devia estar com elas comprometido. A realidade que eu percebia era a de um trabalho educativo marcante na formação dos jovens e das famílias, com reflexos, portanto, nas comunidades rurais do entorno da escola. Porém, as dificuldades e restrições financeiras, além da carência de formações para os monitores, famílias e associações locais, também ganhavam destaque na configuração do que seria uma realidade enfrentada pelo grupo dessa escola. Mas, enquanto monitor de uma EFA, descobri que existiam outras realidades em outras EFAs, entre outras pessoas que também traziam consigo questões importante ao cotidiano comum que liga os sujeitos dessas escolas.

Por me envolver na EFA Puris, eu pude conhecer outras EFAs de Minas Gerais, outros monitores, agricultores e agricultoras, estudantes e sujeitos engendrados na articulação das escolas e associações. Enquanto monitor EFA Puris, me envolvi rizomaticamente nas EFAs mineiras, participando de reuniões, seminários e encontros realizados para discutir e encontrar caminhos para a construção da realidade das EFAs. Em sua dimensão regional, no nível estadual, os sujeitos envolvidos com cada EFA compartilhavam (e ainda partilham) elementos que estão mobilizados em torno da superação dos desafios que têm as escolas e também de avanços frente aos quais não estavam (e ainda não estão) dispostos a retroceder. Conectando-se numa trama enredada, as EFAs de Minas Gerais se articulam na constituição da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA).

A AMEFA é uma entidade civil sem fins lucrativos e foi criada em 24 de julho de 1993 em Virgem da Lapa-MG, durante uma Assembleia Geral Extraordinária das Associações Escolas Família Agrícola de Minas Gerais, para coordenação, animação, promoção educacional e representação política das EFAs mineiras (AMEFA, 2005).

Essa entidade foi fundada porque estavam surgindo EFAs no estado mineiro de forma dispersa e a partir de atores sociais variados que, muitas vezes, não estavam em consonância com a proposta difundida sobre a Pedagogia da Alternância. Por exemplo: algumas experiências estavam sendo iniciadas por governos locais ou pela igreja católica local, sem o protagonismo das famílias de agricultores na condução dos processos. Ainda, por falta de uma coordenação estadual que garantisse a articulação dessas experiências com o restante do movimento das EFAs, a AMEFA foi criada como uma associação de representação e coordenação dessa proposta educativa em Minas Gerais. Ela congrega atualmente 20 associações locais de Escolas Famílias e assume a missão de:

Contribuir para que as EFA's desenvolvam uma formação integral e personalizada de jovens trabalhadores rurais e suas famílias, em harmonia com o meio ambiente; articulada com valores humanos, cristãos, técnico-científicos e artístico-culturais; centrada em políticas de geração de trabalho e renda familiar, na perspectiva do fortalecimento da agricultura familiar, da Educação do Campo e da solidariedade e sustentabilidade no campo. (<https://amefa.wordpress.com/>, acessado em 21/10/2015)

A AMEFA assume ainda o propósito de trabalhar por uma “consciência ecológica” e incentivar a busca por práticas agrícolas alternativas e sustentáveis, além de estimular que as EFAs se tornem centros de referências locais no que diz respeito à promoção do meio rural e na articulação com outros movimentos populares do campo (AMEFA, 2005). Além disso, o estatuto da AMEFA versa sobre objetivos específicos de:

- ajudar articular, formar e acompanhar tecnicamente as Associações Escolas Famílias Agrícolas e suas parceiras para auto-gerir e administrar a Escola Família, assegurando os princípios da participação e da autonomia.
- obter recursos para manter as EFAs do estado, podendo esse recurso ter origem em fontes variadas;
- garantir os princípios político-pedagógicos, metodológicos e filosóficos das EFAs que são: uma associação autônoma das famílias, a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos, uma formação integral e conectada à comunidade local e o desenvolvimento local sustentável e solidário.
- auxiliar o envolvimento entre a EFA e as famílias para efetivação de um processo formativo que integre a escola e a comunidade, com reflexo direto nas propriedades familiares, nos processos comunitários, no currículo escolar e na escola em si, fortalecendo e diversificando o campo da Agricultura Familiar.
- apoiar as organizações de mulheres para conquista de direitos e o combate à violência machista, o combate à exploração infantil, o fomento à comunicação e troca de materiais didáticos entre as escolas e promoção de

espaços formativos para estudantes, famílias, agricultores e outros atores sociais locais (AMEFA, 2005).

Por todos esses objetivos, a associação regional tem um papel de organização das lutas sociais nas quais as EFAs se comprometem e, por isso, as opções e caminhos selecionados na construção dessas lutas refletem sobre os processos pedagógicos e políticos conduzidos pelo grupo das EFAs de um estado e incide na articulação das EFAs e associações locais ligadas em cada associação regional. Além do papel de articulação entre as escolas e associações locais, as associações regionais cumprem a tarefa de diálogo com os poderes públicos regionais, no âmbito de apoio institucional e mesmo das lutas por políticas públicas, parcerias, investimentos financeiro, etc. que acontecem em cada estado da federação.

Em se tratando do movimento atual das EFAs em Minas Gerais, arrisco-me a indicar que a Agroecologia vem sendo assumida como um princípio que contempla as questões pretendidas nas relações de desenvolvimento local em acordo com as características ambientais, ecológicas, econômicas e sociais das EFAs mineiras. Mesmo que se trate de uma construção em processo, as aproximações feitas pela AMEFA com outros movimentos sociais, universidades, entre outros atores, apontam no sentido de reforçar a Agroecologia como parte do trabalho das EFAs nesse estado.

Em sua dimensão regional, sugiro que as EFAs assumam-se em uma orientação que passa pelos movimentos sociais camponeses e pela busca por si inserir nas questões apontadas nesses movimentos. Isso pôde ser percebido, por exemplo, durante o III Encontro Mineiro de Educação do Campo (III EMEC) que aconteceu na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em julho de 2015, e teve a AMEFA como parceiro na organização do evento.

Eu estive nesse evento e nele, enquanto assistia aos debates, participava dos grupos de discussão, das apresentações de trabalhos, me vinham à mente reflexões sobre um conjunto de relações e de posicionamentos diante das questões decorrentes do tema geral que orientava o Encontro – a Educação do Campo -, das quais eu percebia o movimento mineiro das EFAs inserido. Se observamos a foto abaixo, vemos a AMEFA conectada a uma diversidade de movimentos populares e participando de uma construção elaborada no conjunto das relações estabelecidas entre os sujeitos que ali representam uma rede relacional.



**Figura 13:** Mesa de abertura do III EMEC. A esquerda, Idalino Firmino – secretário executivo da AMEFA. As bandeiras representam diversos movimentos populares do campo brasileiro e latino-americano, tais quais: Via Campesina, MST, MAB, CONTAG<sup>20</sup> e das EFAs. Na mesa, representantes de movimentos sociais, de Universidades e do Poder Público.

Ou seja, temos no estado de Minas Gerais a articulação de sujeitos inseridos em processos sociais que objetivam a transformação das condições sociais atuais do campo, condições estas que refletem as lógicas capitalistas por um modelo econômico, social e cultural excludente, preconceituoso, urbanocêntrico, que produz o mundo rural como atrasado (*versus* o moderno da cidade), ignorante (*versus* o culto urbano) e pobre (*versus* o fetiche do mercado capitalista). E as concepções que orientaram o III EMEC se davam no sentido da não aceitação dessas lógicas.

Desse evento também pude perceber alguns elementos metodológicos e de perspectiva educativa assumida nas redes da educação do campo em Minas Gerais. Nos símbolos que representavam os movimentos ali presentes eram evidenciadas as ferramentas de trabalho do campo, como enxadas e peneiras, mas também flores e mudas vegetais, além de instrumentos musicais e bandeiras. Estes símbolos se somavam às músicas e encenações teatrais, performances artísticas, declamações de poesias e textos que retratavam as lutas camponesas na construção de movimentos sociais do campo. Todo esse universo simbólico compunha a mística que reafirmava um conjunto

---

<sup>20</sup> Via Campesina é uma *organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo e trabalhando pelo desenvolvimento da agricultura que garanta os direitos dos povos do campo* (Fernandes, 2012. p.765); MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; MAB: Movimento dos Atingidos por Barragens; CONTAG: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

de questões apresentadas à sociedade, cujas imagens apresento a seguir. Nela, cada representante das organizações envolvidas no evento entrava na roda feita pelos participantes, declamando textos que tratavam das lutas populares por uma educação diferenciada do campo. Eles traziam diversas bandeiras que afirmavam os elementos simbólicos compartilhados por cada grupo.



**Figura 14:** Mística de abertura do III EMEC (UFMG, 2015).



**Figura 15:** Mística de abertura do III EMEC (UFMG, 2015). Entre os elementos da mística: bandeiras, flores e mudas vegetais, livros, computador, enxadas, violão, peneiras de palha, banners, cartilhas, materiais produzidos a partir de pesquisas acadêmicas, entre outros.



**Figura 16:** Elementos simbólicos presentes no III EMEC (UFMG, 2015).

A *Mística*, enquanto uma apropriação feita pelos movimentos populares que aproxima a consciência das condições de vida presente com a utopia de futuro é expressão de cultura, de arte e de valores compartilhados por sujeitos coletivos que

experimentam lutas por transformações de sua realidade social (BOGO, 2012). Ela expressa, em atos verbais ou não, aquilo que os sujeitos sociais em movimento pretendem para si e para a sociedade, percebendo que as conquistas não se restringem a lutas físicas, mas incidem sobre sentimentos e sobre afetividade.

Mas a afirmação de uma cultura camponesa, a se materializar nas práticas das EFAs e da AMEFA, exige um campo que a produza. Um campo enquanto território, como lugar, como espaço em que possa acontecer. Considerando seu vínculo com a agricultura, exige também uma matriz produtiva que respeite e conviva sistematicamente com seu lugar e com suas pessoas, incidindo, portanto, sobre o modelo de agricultura pretendido.

Por isso, nos processos sociais das EFAs de Minas Gerais, e da AMEFA enquanto sua entidade política, cabe aqui uma pausa para pensarmos sobre suas aproximação com outros processos dinamizados nos últimos anos no campo educacional brasileiro.

### **3.2.1- A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A sociedade brasileira viveu nas últimas décadas muitas transformações no que diz respeito à relevância dada ao campo e à agricultura no cenário político, econômico e social nacional. Seja pelo viés de sua inserção na lógica do mercado capitalista e de suas demandas que se reformulam em cada ciclo desse sistema, ou seja pelo olhar sobre os conflitos e resistências que também acompanharam esse mesmo processo. Fato é que existem movimentações intensas que envolvem disputas por projetos sociais e, portanto, vão em direção às perspectivas construídas em torno do mundo rural. Nesse sentido, especialmente a partir das duas últimas décadas, vem se fazendo presente nessas disputas um conjunto de sujeitos que se relacionam em torno da Educação do Campo.

Como um *conceito em construção* e também como *categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo* (CALDART, 2012. p.257), a Educação do Campo envolve uma gama de atores sociais e coletivos que dinamizam na sociedade brasileira um conjunto de possibilidades a partir dos movimentos sociais do campo. Assim, a Educação do Campo se distingue como um movimento das/os trabalhadoras/es do campo organizadas, objetivando uma incidência política frente ao Estado na direção de reivindicações quanto à cultura, ao trabalho, aos conhecimentos e às lutas sociais. Assim, traz um embate entre projetos de campo, de

país e de sociedade que se tornam explícitos nas concepções de política pública, educação e formação humana em disputa (CALDART, 2012).

Ela nasce como *Educação Básica do Campo*, no contexto das discussões iniciais promovidas em torno da educação dos trabalhadores do campo (CALDART, 2012) que, em meados dos anos de 1990, começa a constituir o chamado Movimento de Educação do Campo no Brasil. Pode ter como seu marco histórico de origem o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997 (MUNARIM, 2008).

As discussões preparatórias para esse evento tiveram início em agosto de 1997 e nelas o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi desafiado a discutir de forma mais ampla a educação no meio rural (CALDART, 2012). Cabe destacar que o nascente Movimento de Educação do Campo teve grande influência das experiências promovidas pelo MST (MUNARIM, 2008), mas foi reforçado em seguida por outras entidades. Segundo Munarim (2008):

Destaque-se as organizações de âmbito nacional ou regional, a saber: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG e que têm sustentado, p.e., a campanha chamada “Marcha das Margaridas” –, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local. (MUNARIM, 2008. p.5)

Tem-se nesse grupo inicial também a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) como apoiadores do I ENERA e, posteriormente, da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, outro evento marcante na história da Educação do Campo no Brasil (CALDART, 2012).

É interessante ressaltar que na origem deste movimento devemos considerar as lutas históricas dos movimentos sociais do campo pela reforma agrária e das experiências educacionais que foram acumuladas por esses movimentos ao longo de sua trajetória. Há que se situar ainda a existência de lutas docentes no Brasil em torno na educação pública, gratuita e de qualidade e de sua universalização, culminando, por exemplo, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei 9.394/96) que oxigenou os debates sobre a renovação da então Educação Rural ao incluir as populações do campo como sujeitos sociais a serem contemplados em suas especificidades pela educação (MUNARIM, 2008).

A I Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 1998, é, então, um outro momento histórico importante no percurso do Movimento de Educação do Campo no Brasil, já como um resultado configurado a partir do I ENERA (MUNARIM, 2008). Foi nas discussões preparatórias da conferência que os primeiros argumentos que contrapunham a noção caracterizada pela Educação Rural<sup>21</sup> foram apresentados. Dai decorre também que, a partir desse debate, foi feita a substituição do termo “Educação Básica do Campo” para “Educação do Campo”, ampliando ainda mais essa questão para as dimensões da cultura, do trabalho, da formação e participação social dos movimentos camponeses. Ou seja, o termo Educação do Campo abarca a compreensão de uma educação considerada em todos os processos sociais que formam os sujeitos, inclusive agora o escolar, e estende o direito à educação em todos os níveis, da educação infantil à universitária (CALDART, 2012).

Como resultados das lutas que foram travadas nesse âmbito e tendo, conseqüentemente, acarretado outros resultados nesse processo, ocorreram conquistas políticas no interior do Estado brasileiro através da aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE) e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002.

Na verdade, o PNE foi tido como uma medida unilateral e excludente porque considerado um documento elaborado de maneira fechada à contribuição do Movimento de Educação do Campo, em termos da influência e inclusão de propostas pelo movimento já apontadas. Sendo legalmente da alçada do Ministério da Educação (MEC),

...todo o pouco que o PNE propõe referente ao rural é, pois, rejeitado pelos sujeitos que compõem o Movimento de Educação do Campo, seja por que são metas insuficientes, seja por que é o antípoda da qualidade por eles requerida (MUNARIM, 2008. p.9).

A elaboração das Diretrizes Operacionais, entretanto, foi legitimada pela participação das organizações e movimentos sociais articulados em torno do debate da Educação do Campo, formalizando uma proposta de educação escolar a partir dos povos do campo. Tendo sido feito no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), seu real impacto social e político encontraram desafios relacionados à efetivação dos direitos requeridos no plano normativo, porque exigiam disposição do poder executivo

---

<sup>21</sup> Em confronto com a Educação do Campo, a Educação Rural pode ser entendida como a perspectiva educacional promovida como estratégia de desenvolvimento capitalista e de modernização do campo. Não reconhece as populações camponesas como conhecedora e produtora de conhecimentos e nem articula os processos educativos escolares com aqueles dinamizados pelo trabalho agrícola e pela cultura camponesa (Ribeiro, 2012)

em apostar nessa concepção de educação. Sobretudo em relação ao MEC, essa disposição não foi verificada (MUNARIM, 2008).

Mesmo que cercado por questionamentos e contradições quanto ao real conteúdo político desses documentos e até mesmo de atores envolvidos nas redes do Movimento de Educação do Campo naquele contexto (como a UNICEF que representa um braço do capitalismo global e de suas proposições educacionais no plano internacional), esse momento configurou um processo político importante de abertura ao debate reivindicado pelos movimentos sociais do campo. Mas foi também um momento arriscado no que dizia respeito à cooptação dos movimentos sociais na gestão estatal, imobilizando-os (MUNARIM, 2008).

Naquele momento foi percebida a necessidade de esforços para articular lutas mais amplas sobre a educação dos trabalhadores do campo, assumindo que elas se inserem em um contexto maior e que esta não se resolve em si mesma e não se restringe em proporções locais. Por isso, foi preciso trazer para perto outras experiências históricas como a das Escolas Família Agrícolas (EFAs), do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), dos sindicatos e de diferentes escolas rurais (CALDART, 2012).

Assim, foi discutido um projeto de educação *no e do* campo como direito dos trabalhadores de ter uma educação pensada para o lugar em que vivem, com sua participação, e considerando sua cultura e necessidades humanas e sociais. Nesse contexto, ficou explicitado um confronto entre modelos econômicos e sociais que, polarizados, representariam de um lado o Agronegócio e do outro a agricultura camponesa (CALDART, 2012).

O período de transição para o governo Lula, ou seja, das eleições em outubro de 2002 e início de seu primeiro mandato em janeiro de 2003, foi marcado pela expectativa dos movimentos sociais e, no caso, do Movimento de Educação do Campo, de efetivação das propostas por eles apontadas. Assim, no intuito de deixar claro ao Estado qual seu dever constitucional para com esse grupo, foi promovido também nesse período um Seminário Nacional pelo conjunto dos sujeitos da Educação do Campo (MUNARIM, 2008).

A importância desse seminário é abordada por Munarim (2008) e nos revela aspectos interessantes referentes às redes relacionais que foram construídas pelo movimento nacional em torno da Educação do Campo. Nessas redes, percebo a articulação de lutas diversas que têm, na discussão de perspectivas para o campo

brasileiro e nas questões gerais e estruturantes de nossa sociedade atual, eixos que as conectam. Mais especificamente, trata-se de um conjunto de movimentos que tem, na perspectiva das trabalhadoras/es e enquanto movimentos sociais populares, seu lugar social. Como nos apresenta Munarim (2008, p.10):

Destaco desse seminário sua importância política na medida que propõe aos diversos sujeitos sociais uma agenda afinada no trato à Educação do Campo nas oportunidades de relacionamento com o Governo que se instalava. É assim, por exemplo, que a “Pauta de Reivindicações da Marcha das Margaridas – 2003”<sup>22</sup> apresenta um título específico com seis itens sobre Educação do Campo, em perfeita sintonia com a pauta do “Grito da Terra Brasil – 2003”<sup>23</sup> que, por sua vez, apresenta um capítulo com nove itens sobre a mesma questão. Em ambos os casos, aparecem em primeiríssimo lugar a “Implementação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo”.

O destaque dado ao envolvimento da “Marcha das Margaridas” e do “Grito da Terra Brasil” justifica-se porque evidenciam uma maior aproximação do movimento sindical dos trabalhadores rurais, por meio da CONTAG. Inserida agora na “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” e aproveitando os anos iniciais do governo Lula, esse ambiente político potencializou a mobilização do movimento da Educação do Campo, o que resultou na organização da “II Conferência Nacional por uma Educação do Campo”, no ano de 2004 (MUNARIM, 2008).

A II Conferência foi marcada pela ampliação dos sujeitos envolvidos, tendo sido construída por milhares de participantes, dezenas de organizações, movimentos sociais e órgãos governamentais. Nela houve o reforço contrapositivo ao projeto de campo e de agricultura do agronegócio. Com o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” ficou expressa a posição comum de que a luta pela Educação do Campo é *específica, necessária e justa* e deve ser assegurada e garantida pelo Estado por meio de políticas públicas condizentes com os anseios e demandas das populações e organizações camponesas (CALDART, 2012).

Esse evento marcou uma nova fase de relação entre o Estado e os movimentos sociais e organizações dos povos do campo, em especial no que concernia à educação escolar. Se esta conferência foi o máximo até então experimentado em termos de construções conjuntas nessa relação, o descumprimento das pautas dela decorrente por parte do MEC fez com que os movimentos sociais envolvidos naquele contexto

---

<sup>22</sup> Inspirada na Marcha Mundial das Mulheres que é uma ação do movimento feminista internacional, a Marcha das Margaridas é uma mobilização nacional das mulheres trabalhadoras rurais do Brasil que se originou a partir do movimento sindical. No ano de 2003 a Marcha teve um caráter de denúncia das condições de desigualdades em que estão submetidas as mulheres, de sua mobilização e formação teórica e política, de proposição de alternativas às desigualdades e na formulação de políticas públicas que atendam às demandas e direitos exigidos pelas mulheres trabalhadoras (Marcha das Margaridas, 2004)

<sup>23</sup> O Grito da Terra é uma mobilização descentralizada promovida todos os anos pelos movimentos sindicais das trabalhadoras e trabalhadores rurais do Brasil.

perdessem parte de sua capacidade de intervenção. Ou então, eles tiveram que alterar suas estratégias de mobilização, apesar de ser necessário cautela ao considerar o que essa segunda avaliação sugere (MUNARIM, 2008).

Em seus termos pedagógicos, as lutas históricas dos movimentos e organizações sociais do campo se colocaram em interface com o sistema escolar oficial. Os sujeitos sociais do campo ocuparam o *espaço cultural e físico-estrutural da escola*, ampliando sua prática educativa para o campo da educação formal, mas trazendo para dentro dessa escola seus métodos e técnicas oriundos de seus fazeres educativos populares. Assim, passam a disputar também um outro projeto de escola. Para Muramim (2008 p.13):

Trata-se de uma evidência que, aliada a outras percepções, me faz ousar dizer que, no seu conteúdo pedagógico, o Movimento de Educação do Campo de que estou falando resulta dos esforços de intersecção, de fusão entre a tradição da Educação Popular, antecedente aos “novos movimentos sociais” dos anos de 1980, com a educação escolar, esta tão velha e tão permanente.

A luta pela Educação do Campo como prática social foi, e continua a ser, uma *luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não qualquer educação)*. Assume a *dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira* (CALDART, 2012. p.261), combinando-a com a questão fundamental de luta por Reforma Agrária que envolve o direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território. Essa intercessão foi o ponto chave na relação da Educação do Campo com os movimentos sociais de trabalhadoras/es do campo.

A Educação do Campo nasceu, pois, de questões práticas e não como uma teoria educacional (mesmo que não abra mão de construções teóricas), mas não perdendo de vista também sua perspectiva de emancipação, de vínculo a um projeto histórico em processo de construção. Sendo assim, sua proposta pedagógica foi pensada por seus sujeitos a partir de sua própria realidade experienciada e em suas relações com um todo social (CALDART, 2012).

No conjunto das lutas populares do campo no Brasil, protagonizadas por aqueles que podemos tratar aqui como os “novos movimentos sociais”, vimos surgir em nosso país uma “dimensão conscientizadora” que a escola passa a assumir, conforme incitado por antigos sujeitos antecessores de tais movimentos sociais (MUNARIM, 2008). Mesmo que muito influenciada pelas concepções partilhadas pela Igreja Católica, essa “dimensão conscientizadora” seria:

Em resumo, conforme essa orientação, a educação no interior da escola partiria de uma crítica à realidade social, política, econômica e cultural vigente, e teria como ponto de chegada a transformação compartilhada pelos sujeitos educadores e educandos e, por associação, pelos pais dos educandos. (MUNARIM, 2008. p.14)

Contudo, esse entendimento sobre o papel da escola esbarrava em uma visão que esta se constituía apenas como um “aparelho ideológico do Estado” e, portanto, não servia para a formação dos trabalhadores. Sua formação deveria estar, sobretudo, nos processos “não-formais” e era essa uma lógica recorrente atribuída à Educação Popular no momento inicial das discussões sobre uma escola *do campo*.

Em sua atualidade, as questões colocadas pelo Movimento de Educação do Campo indicam que os diversos sujeitos sociais coletivos do campo têm um de seus focos na educação escolar e se organizam hoje na construção de uma “identidade da educação do campo”. Nela, se pretende conceber social, político e pedagogicamente uma outra escola: democrática, coletiva, solidária, contextualizada, ativa e em coerência com os educandos. Tudo isso em construção pelos movimentos e organizações sociais do campo e diante de uma nova visão sobre as relações com o Estado. Segundo Munarin (2008, p.16)

Em vez da perspectiva da luta pela quebra do Estado, protagonizada pelas vanguardas, por exemplo, estaria se pondo no horizonte a conquista de políticas públicas, entre o que, a educação escolar como fator de fortalecimento de suas lutas e de construção de suas identidades.

Mas ao tratarmos desse movimento também não devemos entendê-lo pelo viés das purezas. Sobretudo hoje em dia, a expressão “Educação do Campo” é cada vez mais presente no campo acadêmico e político. Está em muitas pesquisas, seminários, nas universidades, nas agendas de governo, institucionalizada pelo Estado, e até mesmo nos discursos pretendidos pelo polo do capital (via agronegócio, por exemplo) que busca associar o termo à “modernização da escola rural”. Isso ressalta a relevância daquilo que preenche seu sentido e faz da Educação do Campo um debate a ser considerado ao pensar a realidade educacional do Brasil. Logo, embora historicamente ainda recente, as concepções que perpassam hoje tal termo estão em disputas (CALDART, 2015).

Há de se fazer, entretanto, uma distinção entre a diversidade de ideias que rodeiam o termo “Educação do Campo” e a educação do campo como a construção histórica dos sujeitos trabalhadores do campo organizados. Hoje a luta passa por discutir um projeto de país contra a tendência hegemônica de um modelo neoliberal assumido que recoloca na pauta do Estado a noção de educação rural, onde se fomenta a

associação de empresas privadas e recursos públicos na política educacional (CALDART, 2015).

A posição dos movimentos sociais sobre sua Educação do Campo no Brasil está localizada, sobretudo, na *luta de uma classe pela instauração de uma forma social que tenha como pressupostos vinculados entre si, a “igualdade material e culturalmente substantiva, não meramente formal” e o respeito à diversidade (na sociedade como na natureza)* (CALDART, 2015. p.4). E Caldart (2015, p.10) acrescenta que:

Isso quer dizer que a realização da tarefa originária imediata da Educação do Campo, vinculada à superação das desigualdades educacionais entre campo e cidade, nas relações de determinação que as constituem historicamente, requer trabalhar sobre dois confrontos que ao mesmo tempo expressam e ajudam a produzir a contradição fundamental entre capital e trabalho na dinâmica da sociedade atual. Estamos nos referindo ao confronto (antagônico) entre agronegócio e agricultura camponesa, e entre políticas neoliberais-empresariais de educação e exigências formativas dos trabalhadores, e o direito de todo povo, a uma educação ampla, integral e permanente.

Estão, pois, em choque lógicas de desenvolvimento que incidem de maneira diferenciada sobre o mundo rural e carregam consigo um segundo confronto relativo ao acesso e à qualidade da educação para suas populações. E novamente Caldart (2015, p.12) considera que:

A contradição de objetivos, que não costumam ser apresentados, assim como na agricultura, é basicamente a seguinte: do lado do capital, o objetivo é organizar acesso, conteúdo e forma da educação pública (a privada pode ter um pouco mais de liberdade) para atender as necessidades (oscilantes) da preparação dos trabalhadores (“mão-de-obra”), de modo a adquirirem competências (cognitivas e comportamentais ou agora “socioemocionais”) adequadas a cada momento, visando o aumento dos lucros das empresas, e compondo o velho conhecido “exército industrial de reserva”. Do lado do trabalho, ou das pessoas, *em contraponto*, o objetivo é organizar a política de educação visando atender o direito humano, portanto, de todos, a uma formação que ajude seu desenvolvimento mais pleno, formação que seja ampla e diversificada, e que trabalhe todas as dimensões da vida.

A tensão entre esses objetivos, que não deixa de fora o campo, a agricultura e suas populações, é vista na ofensiva promovida pelas empresas do agronegócio sobre as escolas do campo. Em uma situação de sucateamento da educação, elas promovem uma propaganda ideológica a favor da agricultura empresarial em seus moldes de exigência da formação dos trabalhadores. Incidem sobre a educação dos jovens para que possam aspirar à entrada nos mercados capitalistas *“tendo seu próprio negócio”* (CALDART, 2015).

Em contraponto a esse objetivo, o esforço da Educação do Campo se dirige ao posicionamento da sociedade diante de algumas questões fundamentais, a saber:

...que tipo de alimentos queremos consumir? - Como devem ser produzidos esses alimentos? - Como garantir que todas as pessoas (em qualquer lugar do mundo, em cada região, em cada local) tenham acesso aos alimentos de que precisam para viver com saúde? - Qual a principal finalidade da agricultura (produzir alimentos ou produzir commodities)? - Qual o uso que devemos dar à terra, à água, ao conjunto dos recursos naturais? O que deixaremos como herança para nossos filhos e netos? - Quem deve controlar a produção agrícola de um país? (CALDART, 2015 p.20)

Portanto, a perspectiva da Educação do Campo entende a necessidade de exigir políticas e recursos públicos que permitam a construção de um projeto educativo que, desde as novas gerações, possibilite uma formação para a *desalienação* e *desmercantilização da vida*, e que tal projeto seja construído pelos trabalhadores de maneira autônoma e possa incidir nas dimensões da produção, da cultura e das demais dimensões da experiência social, individual e coletiva.

Para além das diferenças que participam dos debates em torno do tema, temos que o campo não está parado, mas vive-se nele intensos processos que o tornam palco de muitas problematizações e garantem a existência de um movimento social do campo. Junto, tem-se também um movimento pedagógico, amplo e nacional, que pergunta por um projeto popular de educação e, portanto, de sociedade (ARROYO, 2011).

Por isso, as experiências construídas/em construção que diferentes movimentos sociais colocam à sociedade compreendem também um movimento de renovação pedagógica *porque se insere num movimento social e cultural, brota do próprio movimento social do campo ou dos movimentos sociais da cidade* (ARROYO, 2011. p.68). Mas não deixa de lado que a luta por educação escolar situa a educação do campo na luta por direitos: direito das mulheres, dos jovens, dos homens, das crianças de uma formação que permita-lhes se constituírem como sujeitos sociais, concretos, históricos, seguindo suas matrizes culturais (ARROYO, 2011).

Por estarmos, portanto, tratando de processos que abrangem uma dimensão nacional, eles alcançam as EFAs do Brasil que, distribuída por uma vasta área do território nacional, participam do contexto campesino do país e encostam também nesse debate. O movimento das EFAs se alarga e ele se mistura ao movimento de Educação do Campo. E assim, à medida que esse movimento se complexifica, passamos a conceber as EFAs também como um movimento entre movimentos. Com suas questões próprias, concepções, organizações e relações construídas em engendramento com outros movimentos sociais e com a educação do campo, o movimento das EFAs é trama, é rede, numa escala nacional e internacional.

### **3.3 - A DIMENSÃO NACIONAL DO MOVIMENTO EFA**

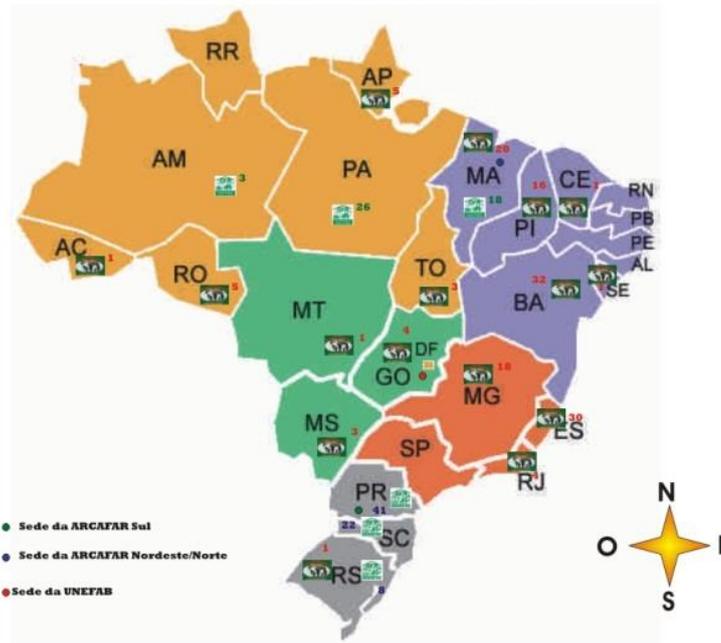
Se os debates teóricos sobre os movimentos sociais caminharam no sentido de perceber as relações estabelecidas entre seus atores com o conjunto de outros atores e contextos que se conectam na sociedade, discutir os enredamentos estabelecidos pelas Escolas Famílias Agrícolas é pertinente. Isso porque não se enquadram em modelos rígidos, não sendo entendidos apenas como uma estrutura organizativa específica. Como um movimento social complexo, as EFAs atravessaram contextos sociais e políticos diversos que, assim como exposto sobre os movimentos sociais de forma geral, vieram através da história moldando constantemente a maneira como este movimento em específico se configurou.

Hoje, se consideradas em suas redes, as EFAs brasileiras estão ligadas desde as associações locais até um movimento global que envolve uma diversidade de atores pelo mundo e que, direta ou indiretamente, estabelecem trocas intensas. Nessas trocas estão engendradas às concepções formativas, princípios orientadores do fazer pedagógico, dos instrumentos e metodologias desenvolvidas, a recursos financeiros, as experiências particulares de cada comunidade, estado, país e mesmo problemáticas de nível continental. O movimento das EFAs é tão grande e se dá em tantas realidades diferentes que não deve ser considerado homogêneo e “puro”, mas marcado, especialmente nos dias atuais, por invenções e conflitos.

Do âmbito nacional ao local, passando pelas articulações regionais, meus caminhos por entre as EFAs brasileiras me trouxeram experiências variadas, fruto da diversidade dos contextos políticos, econômicos, sociais, culturais, ecológicos, etc. nos quais elas estão inseridas. Ou seja, embora existam conexões que aproximam as EFAs umas das outras, não me é possível entendê-las na perspectiva de ideias universalizantes.

Como pode ser visto pelo mapa abaixo, as EFAs estão distribuídas por uma vasta área do território nacional e, portanto, constituem-se a partir de inúmeras realidades experimentadas no Brasil.

**Mapa dos CEFFAs do Brasil  
Escolas Famílias Agrícolas  
e Casas Familiares Rurais**



**263 CEFFAs no Brasil, presente em 20 Estados**



Fonte: EPN/CEFFAs - Outubro de 2009

24

Mesmo se pensarmos apenas no estado de Minas Gerais, as relações construídas em cada local não são iguais. As EFAs da Zona da Mata mineira, do Vale do Jequitinhonha ou do Sul de Minas enfrentam circunstâncias políticas e ambientais distintas. Elas são constituídas por pessoas que estão em contextos culturais diferentes e, por isso, suas construções de sentido de realidade não são os mesmos. Da mesma maneira, a EFA Puris, em Araponga, tem uma história própria que a configura em suas redes locais. Assim, cada EFA, no calor de sua experiência cotidiana, constrói suas redes e nelas se configuram a escola e sua teoria-prática-teoria pedagógica, embora, enquanto parte de um movimento, haja um caminhar conjunto.

Mas as EFAs brasileiras se constituem também nas articulações que são estabelecidas entre elas. Na dimensão nacional, representada pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB<sup>25</sup>), temos uma entidade responsável por

<sup>24</sup> Os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) correspondem à rede nacional formada pelas Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas em que, no ano de 2005, na ocasião do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância realizado no sul do Brasil, foi proposta a articulação das EFAs e CFRs sob a designação comum de CEFFAs (SILVA, 2012). As CFRs tem como entidade representativa a ARCAFAR NORDESTE e NORTE do Brasil e a ARCAFAR SUL. As EFAs são representadas nacionalmente pela UNEFAB.

<sup>25</sup> Atualmente, a UNEFAB é composta por 12 associações regionais filiadas e 3 EFAs, a saber: MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), AECOFABA (Associação das Escolas das Comunidades e Famílias

articular as EFAs nacionais entre si, entre as associações regionais, com os poderes públicos e demais atores brasileiros e internacionais que compõem suas redes, no sentido de fomento, animação e coordenação nacional do projeto educacional das Escolas Famílias do Brasil. Configura-se pela organização entre as entidades representativas regionais e que se desdobra em um movimento em termos de país, no diálogo político com governos e no planejamento de estratégias a serem conduzidas como um projeto de abrangência nacional.

Se meu percurso pelas EFAs aqui apresentados se dispõe a levantar possíveis relações nas redes que constituem esse movimento, faço-o também porque, ao longo do meu envolvimento com as EFAs do estado de Minas Gerais através da AMEFA, fui indicado para ser seu representante junto à entidade nacional. E ao conhecer a articulação nacional das EFAs brasileiras, a UNEFAB, em meados do ano 2013, tornou-se evidente para mim que questões que atravessavam o cotidiano de cada escola se relacionavam em nível local, regional e nacional a diversos traços experimentados entre as diferentes instituições de ensino.

A UNEFAB foi fundada em 11 de março de 1982 como uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, “de caráter educacional, organizacional, filantrópico, assistencial e promocional, com autonomia administrativa e financeira” (UNEFAB, 2009, p.1). É tida como uma organização de “educação, estudo, pesquisa, serviço promocional de assistência técnica, extensão e formação, coordenação, animação e representação nacional” (UNEFAB, 2009. p.1) e tem por finalidades:

- I. Estimular e promover a melhoria técnica, profissional, cultural, social, política e espiritual dos associados, através de assessoria, estudos, pesquisa, formação, assistência técnica, avaliação e a comunicação das experiências e conhecimentos produzidos pelo Sistema EFA no Brasil.
- II. Contribuir para a promoção e a sustentabilidade ambiental, social e econômica, através da formação de adolescentes, jovens e adultos, através da Pedagogia da Alternância.
- III. Defender e ajudar a promover os valores da formação integral e integrada, humanista e personalizada, do meio ambiente, da

---

Agrícolas da Bahia), AEFACOT (Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins - recentemente extinta para organização de uma regional por estado), AEFAPI (Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí), AEFARO (Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia), AMEFA (Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola), IBELGA (Instituto Bélgica Nova Friburgo), REFAISA (Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido), RAEFAP (Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá), RACEFFAES (Regional da Associação dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo), UAEFAMA (União das Associações das Escolas Família Agrícola do Maranhão), AGEFA (Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas), Escola Família Agrícola Dom Fragoso – Efa Dom Fragoso, Escola Família Agrícola Jean Pierre Mingan e Escola Família Agrícola Prof. Jean Hebette ( acessado dia 21/10/2015).

democracia participativa, da igualdade étnica, racial, geracional e da equidade de gênero. (UNEFAB, 2009 p.2)

Do estatuto da UNEFAB apresento alguns de seus objetivos específicos:

- I. Promover a unidade político-administrativa e pedagógica do Sistema EFA no Brasil, assegurando-lhe a vivência de seus princípios constitutivos, quais sejam:
  - a. Uma associação autônoma constituída de famílias, pessoas e entidades do meio;
  - b. Uma Pedagogia da Alternância;
  - c. Uma formação Integral;
  - d. Uma dinâmica de desenvolvimento sustentável.
- II. Desenvolver a reflexão e avaliação permanentes das práticas pedagógicas e associativas, contribuindo para o aprofundamento, atualização e construção dinâmica de uma Pedagogia da Alternância apropriada às diversidades ambientais, culturais, sociais e econômicas do Brasil.
- IV. Promover e estimular processos formativos permanentes de lideranças de organizações, em geral, ligadas aos seguimentos da agricultura familiar, dos povos da floresta, das comunidades tradicionais, pescadores, entre outros.
- VI. Prestar assessoria técnico-pedagógica e associativa para as Associações Regionais;
- VIII. Incentivar e assessorar a diversificação profissional nas EFAs.
- IX. Incentivar a expansão das EFAs em todos os níveis: fundamental, médio profissionalizante e superior.
- XI. Produzir e divulgar trabalhos científicos sobre o movimento educacional da Pedagogia em Alternância.
- XII. Promover, entre as Associações Regionais e entre países interessados, o intercambio de jovens, monitores, Diretores, Coordenadores Pedagógicos, dirigentes, famílias e parceiros, através de viagens e visitas de estudo e de estágios de vivência.
- XIII. Promover a cooperação internacional, prioritariamente, com países da América Latina e África, para o desenvolvimento da formação em alternância.
- XIV. Participar e fortalecer a política nacional de educação do campo.
- XV. Representar e defender os interesses dos associados perante organizações governamentais, não-governamentais, empresariais e sociais, nacionais e internacionais.

A partir desses objetivos vemos que a UNEFAB tem o papel de articular as EFAs brasileiras entre si com outros atores sociais, seja os poderes públicos ou entidades educativas de outros países. Além disso, tem como objetivo socializar experiências entre o conjunto desses atores e promover a reflexão sobre a *práxis* pedagógica da Alternância. Inserida nas lutas sociais do campo brasileiro, o estatuto da UNEFAB coloca essa entidade no polo dos trabalhadores camponeses e se abre para a dinâmica de nosso contexto brasileiro ao considerar a necessidade constante de atualizar a prática e teoria pedagógica da Alternância segundo as condicionantes ambientais, culturais, sociais e econômicas do nosso país. Logo, afirma estatutariamente que deve se envolver nas disputas apontadas pelo movimento nacional de Educação do Campo.

Por se tratar de uma entidade nacional de um país das proporções do Brasil, obviamente, as questões organizativas deste movimento nacional que a UNEFAB representa tornam em desafio o construir de uma rede coesa. Nesse sentido, refletir sobre as redes nacionais desse movimento também é desafiador, sobretudo porque, para isso, seria necessário um estudo mais aprofundado sobre a própria articulação entre as regionais e sobre cada regional em específico, o que não está ao alcance da presente pesquisa.

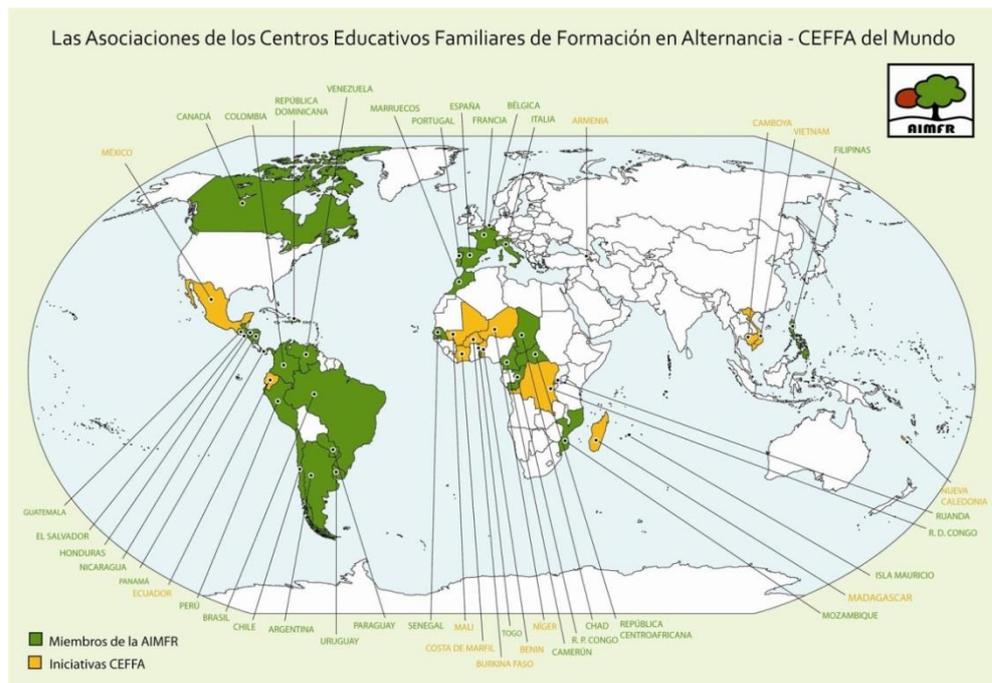
Contudo, fica lançada a questão e em aberto a demanda atual de debater mais profundamente sobre as opções feitas pela UNEFAB em termos de seu papel enquanto representação política. Quais são as concepções organizativas e ideológicas dinamizadas a partir dessa entidade e que implicações elas podem ter nas demais dimensões que configuram as EFAs do Brasil? O cenário atual do país e da UNEFAB colocam essa pergunta na ordem do dia e essas questões carecem de uma reflexão mais ampla entre os atores que compõem e constroem o movimento nacional das EFAs. Contudo, tais questionamentos não serão por mim respondidos aqui nessa dissertação, pois acredito que as respostas devem surgir nas/das redes desse movimento, dos sujeitos dessas redes em movimento.

### **3.4 - NAS REDES INTERNACIONAIS DO MOVIMENTO DAS EFAs**

As ligações entre as EFAs não se fecham apenas entre essas escolas no Brasil. Elas extrapolam, inclusive, sua abrangência para um movimento internacional de grande incidência no planeta e carregam um conjunto de fatores que o torna poderoso em termos de sua capacidade de intervenção no fazer pedagógico de milhares de centros educativos espalhados pelo mundo. Há uma dimensão internacional que envolve uma proposta audaciosa de articulação, em termos globais, das experiências educativas relacionadas à proposta da Pedagogia da Alternância.

Por eu fazer parte da UNEFAB como segundo secretário eleito em 2013, e representando a AMEFA junto a essa união nacional, pude também ter um breve contato com as redes internacionais quando na oportunidade de participar do evento promovido pela *Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural* (AIMFR).

A AIMFR é uma associação internacional que congrega associações nacionais de diversos países em que existem escolas de alternância como as EFAs e Casas Familiares Rurais (CFR) do Brasil, as *Maisons Familiales Rurales (MFR)* francesas, EFAs europeias e experiências em outros países da América Latina, Ásia e África.



**Figura 17:** "As Associações dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância – CEFFA do Mundo". As associações se distribuem por diversos países espalhados em diferentes continentes. Em verde, aquelas que são membras da AIMFR. Em amarelo, experiências educativas em alternância não vinculadas à AIMFR. <http://www.aimfr.org/en/paises-miembros.html>, acessado dia 21/10/2015.

Essa organização internacional foi criada em 1975 durante um encontro internacional dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs), em Dakar entre os dias 12 e 16 de maio. Nesse encontro participaram representante de diversas organizações nacionais e regionais referentes a 19 países do mundo (7 países africanos, 7 latino-americanos, 5 países europeus e de territórios ultramarinos franceses) e com a presença de mais de 80 delegados.<sup>26</sup>

A AIMFR posiciona-se como uma rede que congrega os CEFFAs de todo o mundo. Assim, é tida como uma associação para promoção mundial desse sistema de formação e pretende que todas essas experiências possam pertencer a uma unidade comum. Ela atua para o desenvolvimento e expansão dos CEFFAs, para sua fundamentação teórica e compartilhamento das experiências, sendo uma força de negociação que busca promover o reconhecimento oficial dos CEFFAs nos diferentes países e de apoio político para cada uma das redes nacionais já existentes.

A AIMFR, segundo seu estatuto, deve estimular ações definidas para cada continente, atuar como mediadora interna e externa entre as redes dos diferentes países, fomentar vínculos entre as redes nacionais e organismos colaboradores, promover intercâmbios e organizar eventos, congressos e seminários, além de participar de instituições internacionais. Ainda, pretende promover um sistema educativo e de

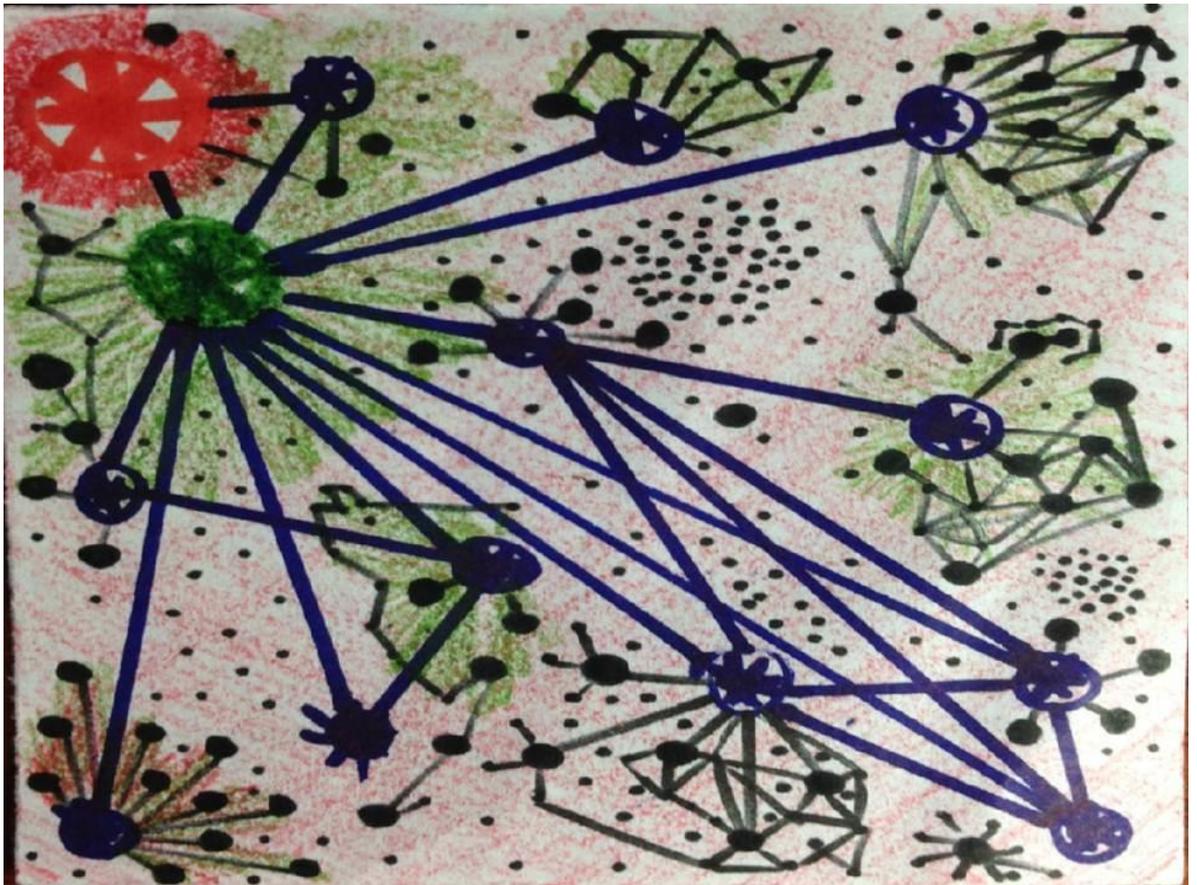
<sup>26</sup> (<http://www.aimfr.org/>, acessado dia 21/10/2015).

desenvolvimento adequado às diferentes realidades, dispendo-se a buscar fundos externos para atender a esses objetivos e se diz solidária àquelas redes com poucos recursos, visando permitir a participação em suas atividades (AIMFR, 2010). Como objetivos, a AIMFR propõe:

- Animar e promover o desenvolvimento de ações de todas as organizações de CEFFAs entre países, continentes e em nível mundial;
- Representar os interesses dos CEFFAs diante dos organismos supranacionais e internacionais, além de estabelecer relações com eles;
- Difundir os princípios definidos nos Estatutos da AIMFR diante da opinião pública e especialmente no meio rural, profissional, familiar e educativo;
- Assegurar a relação e os intercâmbios de experiências e de material educativo entre as organizações de CEFFA a nível de países, continentes e a nível mundial;
- Criar os serviços comuns necessários para o bom funcionamento da Associação e, especialmente, um serviço central de informação e de investigação pedagógica. (AIMFR, 2010)

Como podemos perceber, a perspectiva audaciosa da AIMFR é ser elo central de articulação dos CEFFAs de todo o planeta e de difusão de concepções e orientações para todas essas experiências espalhadas pelos continentes. Nesse sentido, é também a entidade que pretende por o projeto educativo dos CEFFAs em diálogo com outros poderes internacionais e supranacionais, inserindo esse projeto nas dinâmicas mundiais em curso através das ligações que estabelece. A AIMFR é, então, um ator que participa das redes nas quais se ligam a EFA Puris, as EFAs em Minas Gerais, as do Brasil e do mundo e que constituem uma parte desse movimento; movimento que pode ser entendido como que organizado em 4 dimensões. Há uma trama que envolve as associações locais (AEFAs), as associações regionais (no caso mineiro a AMEFA), a associação nacional (UNEFAB) e a associação internacional (AIMFR). É uma ligação real que pode ser percebida, por exemplo, quando pensamos os repasses das cotizações financeiras entre essas associações.

Traço, pois, aqui, um esquema que pretende ilustrar (ainda que de forma precária, pois não traduz os movimentos e rupturas das relações) um mapa rizomático – e igualmente desmontável – de como vivi as conexões, algumas vezes hierárquicas, outras vezes horizontais, entre as diferentes instâncias do movimento das EFAs:



Elaborado por Júlio César de Almeida Pacheco, 2015



Por entre todas estas conexões, circulam diferentes concepções, ideologias, orientações políticas, intenções formativas que são constantemente elaboradas no calor das relações criadas nessas redes. E essas conexões se fazem e refazem ao longo da história das EFAs, sendo que as relações que se dão no cotidiano dessas redes não acontecem linearmente, existindo fluxos intensos que movem em direções múltiplas as construções que são promovidas no seio desse movimento. Nele percebo um momento histórico de possibilidades, de disputas e de processos inacabados que hoje urgem por novos olhares, por considerar novas problematizações colocadas nas diferentes dimensões do movimento. São redes compostas pelas EFAs brasileiras ligadas a atores muito diversos e até mesmo contraditórios entre si.

#### **4 - PROBLEMATIZANDO EM RIZOMA O MOVIMENTO DAS EFA**

Foi catando aqui e acolá fragmentos de discussões e impressões ao longo dos últimos oito anos que construí em mim o que são as EFAs. E ficaram impressões escavadas em uma densa trama. Nos diferentes momentos pelos quais passei em minha trajetória pelo movimento das Escolas Famílias, a história das EFAs ganhava sentimentos que variavam por esses tempos transitórios. Em alguns elas me soaram quase como a história de uma pedagogia revolucionária e profundamente engajada na transformação da vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Em outras me pareceu uma história fragmentada e incompleta.

Eu desenhei para mim uma imagem de EFA a partir tanto do que vivenciei na experiência da EFA Puris, quanto também do que conheci, ao longo da minha trajetória, de outras EFAs e organizações em Minas Gerais e em outros estados do Brasil. E quando lia sobre as experiências que deram origem a elas na França, transpunha uma noção de engajamento social das EFAs também para os processos percorridos pelas experiências francesas.

Mas, se me disponho a me pensar nas redes do movimento das EFAs e, a partir dessas redes, penso um movimento social por elas configurado, a história estática não me serve porque não é capaz de acompanhar a dinâmica das intensidades por mim vivenciadas nesse processo. Se falo do meu rizoma pelas intensidades desse movimento, faz-se necessário olhar a história das EFAs em seus fluxos relacionais, nos conflitos, contradições e em seus pontos de coerência, atentos aos contextos que cercam esse conjunto de condicionantes.

À medida que me urdi nas tramas das EFAs, me vi imerso em um balaio de perguntas, sugestões de respostas, interpretações difusas e intensificadas no turbilhão de práticas cotidianas que as construía e que também me (des)organizavam. O movimento das Escolas Famílias Agrícolas seria um movimento organizado em torno das EFAs? Não. O movimento das EFAs é um movimento entre outros movimentos, em rede com outras redes que se compõem mutuamente.

E nesse meu percurso pessoal pelas redes compostas com as EFAs, em meados do ano de 2015 eu tive a oportunidade de me “internacionalizar” e ver lugares que me trouxeram um olhar aguçado sobre as muitas relações existentes historicamente nas Escolas Famílias Agrícolas. Minha vivência nas redes internacionais foi (como segundo secretário da UNEFAB e representante da AMEFA no conselho da entidade)

participando do grupo das EFAs do Brasil que foi à Europa representar a UNEFAB na delegação internacional da AIMFR. Essa vivência se deu durante um intercâmbio na Europa para conhecer as experiências em alternância e organizações a elas ligadas na Espanha, França e entre outros países que estavam ali representados, além da participação na Assembleia Geral e o X Congresso Mundial da AIMFR.

A expectativa de conhecer as experiências em alternância no continente de sua origem era a de visitar a história das EFAs e ter um contato com as redes internacionais que dinamizam, nas EFAs do Brasil, referenciais sobre essa proposta educativa.

Na oportunidade de ir à Europa, um horizonte de memórias, leituras, vivências e sentimentos me vinham como uma perturbação constante. Eu, imerso em uma cartografia dos meus percursos pelas Escolas Famílias Agrícolas, encontrava-me, então, na possibilidade de transitar agora pelos caminhos internacionais desse movimento que são as EFAs. Ao buscar situá-lo no emaranhado dos movimentos sociais contemporâneos, e tendo a constituição de seus atores sociais como um elemento importante, perceber as Escolas Famílias Agrícolas nas dimensões internacionais pôde revelar quão desafiador é desenhar esse movimento plural.

Foi assim, envolvido num turbilhão de questões que me interrogavam acerca da trama que eu elaborava com as EFAs que, no dia 22 de junho de 2015, parti para a Espanha onde iria encontrar o grupo de pessoas com as quais eu pude viver essa minha experiência cartográfica. As emoções daquele momento podem ser seguidas nas descrições em meu diário de campo, não como um comprometimento com uma “verdade” do relato, mas com o que foi vivido no instante em que eu experienciava situações diversas no universo internacional do movimento das EFAs. Portanto, meu comprometimento não está com a neutralidade e sim com as implicações das experiências em intensidades vividas. Dessa forma, o uso do diário de campo neste momento está relacionado à expressão de um universo intensivo e o que é cartografado não são apenas as conexões ativadas na Europa, mas também as intensidades que me afetaram, fazendo-me viver de forma singular a experiência a ser narrada. Assim,

Depois de um pouco mais de um mês e meio de mobilização, e-mails, cartas e conversas, estou no avião rumo a Barcelona. Em breve chegarei ao Velho Mundo, cheio de expectativas, desafios e no pensamento que esta viagem será bastante construtiva em minha caminhada pelas e com as EFAs. Espero que, além de conhecer a origem dessas escolas e também berço de onde saem as concepções que as orientam ainda hoje, eu possa ter uma noção do que elas são hoje no mundo, uma vez que espero encontrar pessoas de diversas nacionalidades onde existem essas experiências (22/06/2016).

Confesso que além de ter uma grande expectativa com relação a essa experiência, eu tinha também receio de como tudo iria acontecer.

Não sei o que me espera lá. Não sei se minhas ideias serão bem aceitas. Não sei se terei espaço para expô-las. Mas não interessa. Estou indo respaldado pelos estudantes que convivi e com aqueles que vi a vida transformada pela EFA, pelos monitores que conversei nas reuniões e que partilhamos angústias, pelos agricultores que se mobilizaram em favor de uma educação escolar da qual foram privados. Ou seja, sigo firme naquilo que vim vendo ser construído e essa viagem é apenas uma pequena parte disso (22/06/2016).

A confiança que eu tinha na experiência brasileiras das EFAs me dava suporte para olhar as experiências educacionais europeias sem querer transplantar para nosso contexto as condições que esperava ver nelas. Eu imaginava que as condições socioeconômicas de um país europeu e seu percurso histórico mais longo com essa proposta educativa apresentariam, obviamente, uma configuração diferente entre nossas EFAs e as deles.

Contudo, o que vi lá me chocou profundamente porque entendi que aquilo era muito distante do que eu via ser construído pelas EFAs que conheci, enquanto proposta educativa. Mas não só educativa. Proposta de campo, de sociedade, de formação, de agricultura, de organização, de cultura. Enfim, propostas muito diferentes da multiplicidade de lutas travadas pelos grupos sociais do campo com os quais eu tinha estado nas redes das EFAs que percorri até ali.

As experiências das *Maisons Familiales Rurales* francesas e das EFAs da Espanha que conheci me pareceram destoar muito do que considero como a construção brasileira das escolas em alternância, especialmente daquelas que apresentei neste texto, quando contava sobre a EFA Puris e sobre a articulação dos movimentos sociais do campo em torno da Educação do Campo, da qual as EFAs mineiras participam e se representam pela AMEFA. A experiência europeia por mim acompanhada destoava mesmo dos esforços da UNEFAB para se aproximar das lutas nacionais ligadas ao reconhecimento político das EFAs brasileiras, na exigência dos direitos constitucionais de garantia de educação (e não qualquer educação) para as populações camponesas e dos demais direcionamentos que seu estatuto orienta.

Ao ter o primeiro contato com as redes internacionais, vi dimensões indissociáveis entre as quais há constantes trocas simbólicas: seja pelas concepções teórico-práticas acerca da Pedagogia da Alternância e de suas orientações metodológicas, seja pela ligação histórica entre as EFAs do mundo e a Europa como berço de origem dessa proposta educacional. A oportunidade de participar de um evento

internacional promovido pela AIMFR com a representação de delegações de diversos países me sugeriu muito sobre quais redes estamos envolvidos.

Assim, no dia 24 de junho de 2015 me encontrei com a turma que participou do evento da AIMFR, composta por pessoas de diversos países, tais quais: Brasil, Argentina, Peru, Colômbia, Honduras, Guatemala, Moçambique, entre outros, além dos espanhóis e franceses. Nossa primeira hospedagem aconteceu em uma EFA na Espanha, na localidade de Masies de Voltregá (Barcelona), e onde passamos as primeiras três noites da programação do evento.

No primeiro dia de atividades já surgiram em mim inquietações que me questionavam sobre um distanciamento entre rumos assumidos no Brasil e na Europa. A primeira EFA que visitamos na Espanha, e onde teve início a programação do evento, funcionava em um prédio antiquíssimo, construído num terreno muito caro de 240 hectares e cujo proprietário era uma instituição bancária. As instalações da EFA eram excelentes: *quartos com toalhas, cobertores, sabão líquido, sala de informática*. Não faltava nada! Ou melhor. Para mim faltavam os agricultores, as famílias envolvidas com a escola, os próprios estudantes, atores fundamentais ao pensarmos as EFAs brasileiras.

Dessa EFA espanhola nos deslocamos para a primeira visita que fizemos, realizada na propriedade de um ex-aluno dessa escola e que trabalhava com turismo rural. Nela havia uma boa estrutura que servia para recepções, festas, casamentos e instalações para hospedagem.



**Figura 18:** Vista de uma das instalações voltadas para o turismo na propriedade.



**Figura 19:** Vista da parte interna de um dos prédios da propriedade.



**Figura 20:** Pequeno bosque e monocultivo ao fundo.



**Figura 21:** Salão para recepções e festas.

Depois da visita à propriedade do jovem ex-estudante, retornamos à EFA onde estávamos hospedados e fomos conhecer parte de suas instalações que ainda não havíamos visto. Visitamos salas de aulas teóricas, áreas de jogos e algumas áreas externas do prédio da escola. Entre as áreas onde eram realizadas as aulas técnicas, havia uma oficina muito bem equipada, com muitas ferramentas e máquinas, em um galpão estruturado para as atividades práticas. Tratava-se de muitos equipamentos e maquinários que, segundo nos foi contado pelos anfitriões da EFA, vieram de doações de empresas.



**Figura 22:** Galpão onde fica a oficina da escola. Vista de parte do maquinário.



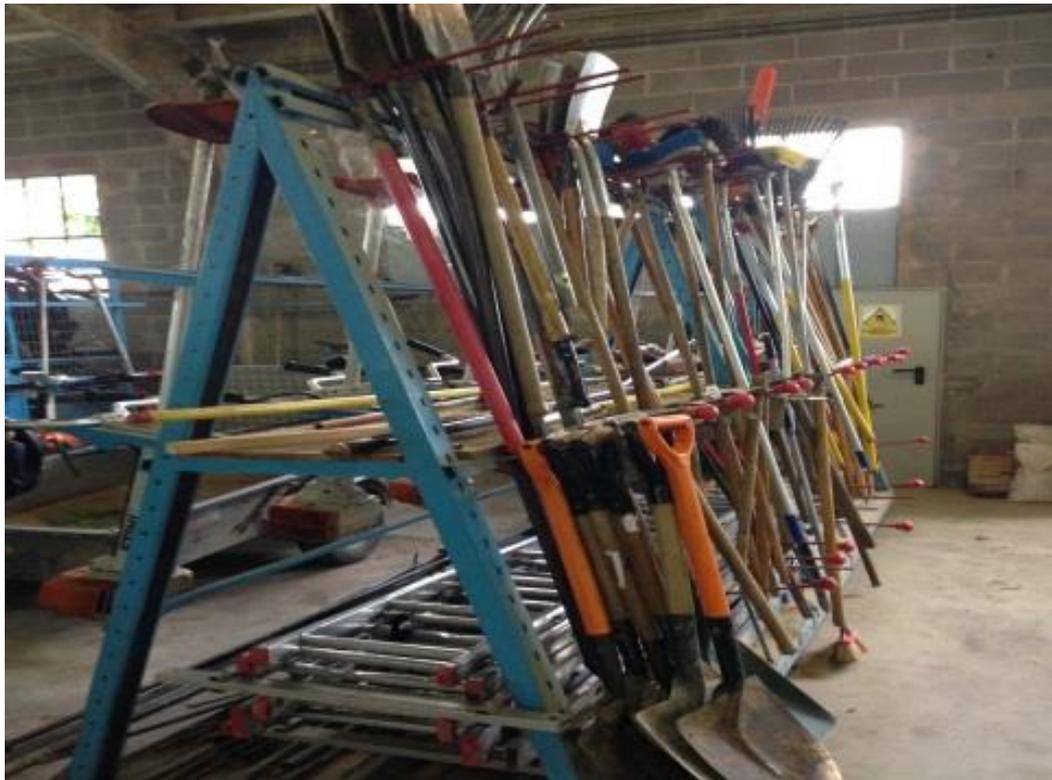
**Figura 23:** Vista de parte das ferramentas da oficina.



**Figura 24:** Vista de parte do maquinário.



**Figura 25:** Algumas motosserras que a oficina tem. Nos papeis colados, uma lista com os nomes de cada estudante e sua respectiva máquina.



**Figura 26:** Muitas ferramentas para uso nas atividades práticas da EFA.



**Figura 27:** Alguns tratores que a EFA tem para as aulas teóricas e práticas.

Conhecemos também alguns laboratórios de ciências que, da mesma forma que a oficina, tinham uma estrutura muito bem montada.



processo educativo, reflete sobre a configuração do espaço da sala de aula. Daí que, a partir da experiência que tive na EFA Puris, priorizava-se, por exemplo, uma sala de aula com as pessoas dispostas em rodas.

Contudo, essa perspectiva pedagógica não deve ser a que orienta a EFA que estávamos visitando naquele dia de atividades na Espanha, pois as salas possuíam, ao que me pareceu, uma organização das carteiras dos estudantes enfileiradas e um tablado onde a mesa do professor era colocada em destaque na sala.



**Figura 30:** Tablado onde fica a mesa do professor. Salas equipadas com quadro negro, projetor multimídia e caixas de som nas laterais da sala.



**Figura 31:** Salas de aulas teóricas com carteiras em filas, ornamentadas com quadros didáticos e um relógio ao fundo da sala.

Uma configuração da sala que, para mim naquele momento, se assemelhava ao que Paulo Freire chamava de “educação bancária”, onde:

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, ...reconhece em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chega [...] a descobrir-se educadores do educador. (FREIRE, 2014. p.81)

E acrescenta:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. (FREIRE, 2014. p.80)

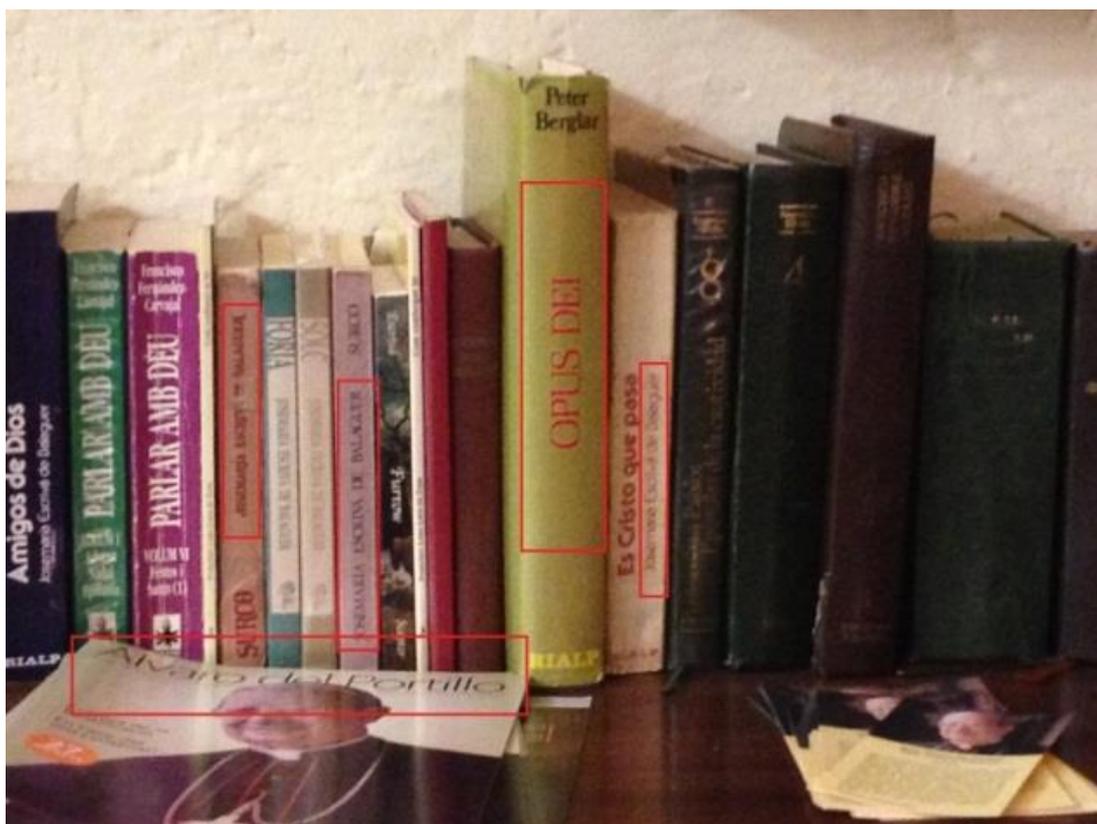
Entre os outros espaços que visitamos seguindo o passeio por aquela EFA, havia ainda uma capela. Por si só, a existência de uma capela de uma religião específica dentro de uma escola já me chamou a atenção. Mas na confusão provocada pelo abismo que eu sentia entre nossa realidade brasileira e aquela que eu experimentava ali, até me

incomodava perceber a presença tão escancarada do poder religioso e financeiro representados pela capela e pelo banco dono daquela propriedade.

Nesse clima de desconfiança e buscando qualquer coisa que pudesse esclarecer alguma das diversas perguntas que começavam a brotar à minha mente durante todo o tempo, me dirigi até uma pequena estante com livros, em um canto da capela. E eis que vejo, entre os livros, alguns exemplares que tinham a Opus Dei como tema. A Opus Dei é uma prelazia formada por leigos e sacerdotes. Foi fundada em 1928 por um clérigo chamado Josemaria Escrivá. Seus membros são distinguidos como supernumerários (homens e mulheres casados *para quem a santificação dos deveres familiares são parte primordial da sua vida cristã*), os adscritos (vivem com suas famílias por motivos profissionais), os numerários (que vivem nos centros da Opus Dei e exercem funções apostólicas e da formação de outros membros) e as numerárias auxiliares (que exercem os trabalhos domésticos nos centros da prelazia). A Opus Dei tem por finalidade uma missão evangelizadora colocada na dimensão das circunstâncias correntes da existência material. Por isso, tem grande apelo à “santificação” dos membros da prelazia, especialmente através do trabalho, mas também pela oração, sacrifício e até mortificações ([www.opusdei.org.br](http://www.opusdei.org.br); acessado dia 29/03/2016). Contudo, a Opus Dei é tida também como uma poderosa e rica organização, bastante influente, conservadora e hierárquica, que conta com políticos, empresários e professores universitários entre seus membros supernumerários e adscritos.



**Figura 32:** Estante dentro da capela na EFA, com alguns livros.



**Figura 33:** Vista aproximada da prateleira superior da estante. Destacado em vermelho: livro com título “OPUS DEI”, cartilha sobre Alvaro del Portillo (bispo da Opus Dei beatificado em 2014) e livros de autoria de Josemaria Escrivá (fundador da Opus Dei).



**Figura 34:** Alguns livros na prateleira inferior.



**Figura 35:** Vista aproximada de alguns livros na prateleira inferior da estante. Destacado em vermelho: livros de autoria de Josemaria Escrivá, livros sobre a Opus Dei e sobre seu fundador.

Ora, não se tem tantos símbolos presentes em um lugar se não existe uma relação entre o lugar e os símbolos que o compõem. Logo, a presença de tantos livros ligados a esse grupo poderoso e conservador que é a Opus Dei em uma EFA que fez parte do roteiro de visitas programados pela associação internacional, me sugerem que existe uma ligação entre a AIMFR e tal grupo. Somada às conversas que eu já tinha ouvido antes da ida para essa viagem, que já apontavam a influência dessa organização nos direcionamentos e concepções orientativas das EFAs pelo mundo, em especial no movimento europeu, a presença da Opus Dei me pareceu bastante nítida e verdadeira. Quando ligo a forte presença de empresas e grupos econômicos nas experiências apresentadas pela Associação Internacional, a composição dessa associação por pessoas também ligadas aos interesses dessas empresas e da Opus Dei nessa rede de relacionamentos, engendra-se uma lógica de funcionamento que talvez garanta grande poder a essa rede internacional. E é claro que a atuação que se tem dessa rede repercute com intensidade para todos os lugares onde se tem braços dela. Nesse sentido, o Brasil não fica de fora, uma vez que, está ligado à AIMFR através da UNEFAB. Arrisco-me a dizer, portanto, que as concepções que orientam parte do fazer/pensar do movimento das EFAs do Brasil podem ter a influência de perspectivas conservadoras defendidas

por esses grupos em suas filiações a setores privados da economia e a movimentos religiosos.

Assim, logo nos primeiros dias da viagem essas questões referentes a alianças com a iniciativa privada e com a Opus Dei já me incomodavam, mas eu ainda desconhecia se tais inquietações também estavam sendo sentidas pelos demais participantes. Como registrado em meu diário de campo:

Em um evento em que a voz fica restrita a poucos, não sei o que pensam os participantes. Se concordam ou, se assim como eu, não se sentem parte das redes internacionais das EFAs, dirigidas por pessoas que não sei as reais intenções. Não tivemos espaços de socialização, de diálogo, de arte, mística, interação. Como disse, a palavra é de poucos e aqui ficamos para observar e fazer perguntas soltas. Nenhuma articulação mais aberta e horizontalizada (25/06/2016).

Não só pela presença dos livros da Opus Dei na capela, mesmo que isso não seja qualquer coisa, mas porque eu sentia no convívio junto ao grupo que havia uma esfera simbólica que me sugeriam vínculos com tal organização. Pelo fato de diariamente acontecerem missas nas primeiras horas do dia (por volta das 6 horas da manhã), de ser reforçado insistentemente nas falas de alguns do grupo um apego rigoroso à disciplina, a hierarquias, a uma “moral cristã” associada ao trabalho e ao esforço individual, e também preconceitos comportamentais e estéticos em relação àqueles que não assumiam os mesmos valores que as figuras centrais da AIMFR.

Mas o evento seguia e eu guardava o conjunto das minhas desconfianças. No dia seguinte fomos fazer outras visitas e, novamente, a mesma lógica empresarial nos era apresentada como uma referência bem sucedida.

Pela manhã fomos visitar uma propriedade de 200 hectares de um ex-aluno que agora é pai de aluno da EFA. É uma criação de gado leiteiro com mais ou menos 600 cabeças confinadas. Como está saturada de tanto gado essa estrutura, eles têm outra propriedade com mais 300 cabeças. Compram os produtos (matéria-prima para trato – cevada, sorgo, milho) e têm uma máquina que mistura e produz o trato dos animais. Ordenham 3 vezes por dia e produzem quase 20.000 litros de leite por dia. Recebem estudantes da EFA para estágio. O papel da mulher nessa propriedade, segundo a própria esposa, é secundário. Têm 14 funcionários. Tudo informatizado (cada vaca tem um chip para controle), mecanizado. Não são contra os transgênicos. É uma lógica do agronegócio brutal. Se consideram uma empresa que funciona 24h por dia, 365 dias por ano. Palavras do dono. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 26/06/2016)



**Figura 36:** Área de ordenha. Informatizada e com pouca mão-de-obra.



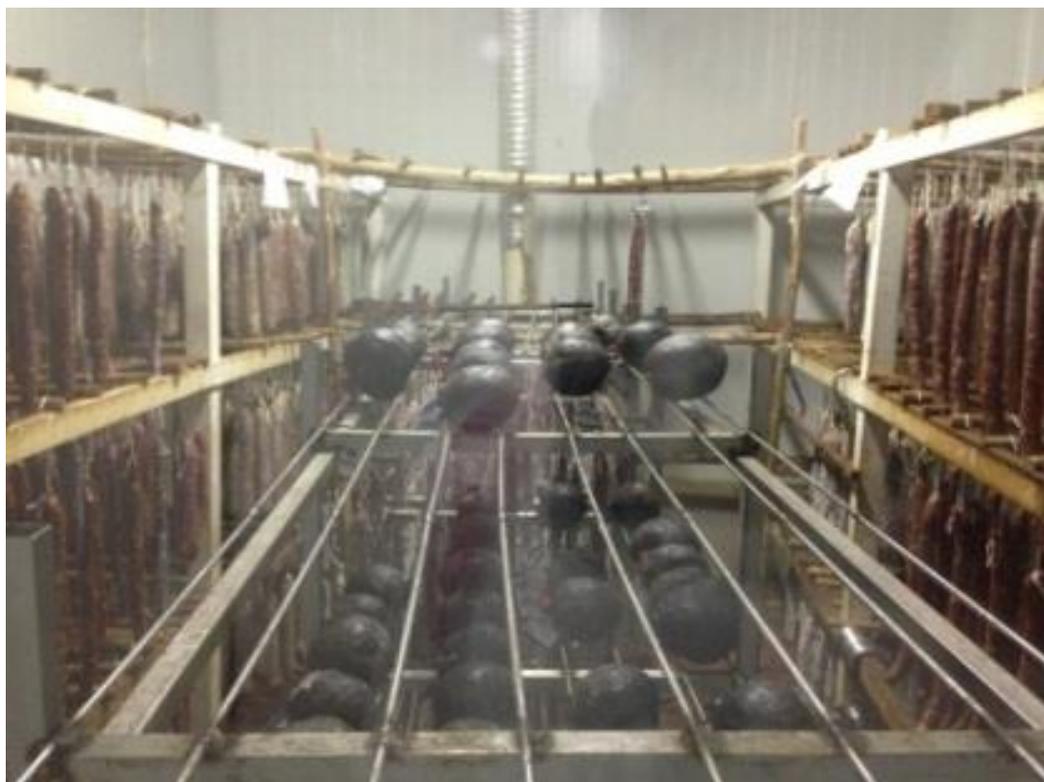
**Figura 37:** Filhotes confinados.



**Figura 38:** Centenas de cabeças de gado em confinamento intensivo.

Nessa visita foi mais uma vez reforçado que o caráter educativo das EFAs deve se dar no sentido da profissionalização, para *criar empresários* como nos foi dito pelo empresário dono da propriedade e do empreendimento que nos foi apresentado.

Outra visita que realizamos nesse dia foi à outra propriedade, também de um ex-aluno de uma EFA espanhola. Ele tinha dois filhos estudando nessa EFA e que trabalhavam com embutidos e carnes. Donos de uma propriedade de aproximadamente 2000 hectares, eles possuem três lojas em um município próximo, abastecidas por produtos de agricultores locais. Eram produtos artesanais que exploravam um nicho de mercado específico de clientes que buscavam alternativas aos artigos industrializados.



**Figura 39:** Estufa onde os embutidos prontos são armazenados para desidratar até alcançarem o ponto ideal de venda.



**Figura 40:** Infraestrutura onde as carnes são processadas.



**Figura 41:** Peças de carnes em processo de beneficiamento em uma das salas de processamento do empreendimento.

Como era sentido por mim, mais uma vez estamos tratando de uma realidade social e econômica muito diferente daquela que envolve os agricultores comprometidos com as EFAs no Brasil. A distância que me aparecia em termos do custo dos empreendimentos em sua estrutura física, das cadeias produtivas e das condições do escoamento dos produtos, da condição financeira e social dos empreendedores, enfim, do conjunto das circunstâncias que rodeiam os trabalhadores rurais nos exemplos que tivemos na Europa e daqueles que conheci no Brasil, me eram mostradas como um abismo enorme entre essas duas realidades. E porque se trata da proposta formativa e de profissionalização de jovens que estudam nas escolas em alternância inseridas nessas realidades é que, ao pensarmos as EFAs, devemos também situa-las no polo dessas diferenças.

Com um caráter formativo muito voltado à profissionalização dos jovens e intimamente ligado à empresas e grupos empresariais, os centros educativos europeus que conheci na Europa me pareciam propor uma perspectiva empreendedora associada a uma noção modernizante do campo. Como se entendessem o campo como um espaço que precisa se adequar às novas tendências econômicas dos mercados capitalistas e não como um campo de disputas no qual deve se afirmar uma cultura camponesa e no qual se devam considerar fundamentais as reivindicações políticas que visem promover, inclusive economicamente, essa afirmação. Essa segunda perspectiva, com a qual

identifico a trajetória da EFA Puris de Araponga e daquelas que conheci em Minas Gerais, é vista como ideológica (como pude perceber em uma conversa informal sobre esse tema com uma das principais lideranças do movimento internacional das EFAs), já que não tem na profissionalização dos jovens segundo as demandas impostas pelo mercado capitalista seu foco formativo prioritário.

Já as EFAs e MFRs da Europa - em suas ligações com empresas de diversos setores como os de informática, automobilístico e de prestação de serviços, grupos empresariais europeus de atuação inclusive internacional, grupos econômicos, bancos, a Opus Dei, setores do governo dos países europeus, especialmente na França, fundações, entre outros - têm em seus processos educativos grande interferência dessas redes e de seus interesses.

O casamento proposto pelos setores empresariais com a Pedagogia da Alternância já é claro em países como a França (esta última que é seu berço de origem e de onde ainda hoje se tem influência política e teórica), *como política pública de formação em tempos/espacos alternados de educação formal e de trabalho em empresas, numa forma de estágio orientado e remunerado* (RIBEIRO, 2008. p.30). É muito atual, portanto, que se tornem claras e explícitas as práticas e concepções que se tem ao tratar sobre a Pedagogia da Alternância porque existem tanto no sentido de uma formação humana dos trabalhadores rurais, quanto como uma estratégia do Estado capitalista na formação de jovens, seja do campo ou da cidade. Segundo Ribeiro (2008, p.31):

Adotada pelo Estado como política pública para a formação de jovens urbanos em alguns países europeus e no Canadá, a alternância entre trabalho e escola pode mascarar o desemprego e suas causas, mantendo esses jovens durante mais tempo na escola e, ao mesmo tempo, oferecendo estágio remunerado em lugar de emprego assalariado e protegido por direitos trabalhistas (Laval, 2004; Tanguy, 1999; 2001; Pineau, 2002). (RIBEIRO, 2008. p.31)

As evidências dessa associação EFA-empresas foram explicitadas por meio de diversos materiais entregues a nós durante os dias em que estivemos envolvidos no evento da AIMFR. Eram folders, revistas e materiais de divulgação produzidos para as EFAs e MFRs ligadas à associação internacional, como podemos ver nas imagens abaixo. Elas foram apresentadas em uma das páginas de um caderno de atividades realizadas por uma EFA espanhola e que sugerem elementos de sua proposta educacional.

## Grupo de asesores profesionales

*EFA Moratalaz cuenta con una amplia red de empresas colaboradoras que reciben a nuestros alumnos en sus **Períodos de Formación en la Empresa**. Un pequeño grupo de los gerentes de esas empresas forman nuestro **Grupo de Asesores Profesionales**.*

*Ellos nos asesoran sobre las **tendencias y novedades del mercado de la automoción**. Nos abren camino en las visitas de estudios a los centros de las grandes empresas del sector automovilístico en España y en el extranjero. Ellos nos indican en que puntos del currículo profesional de nuestros alumnos debemos hacer **más hincapié** y los **skills más solicitados**.*

*EFA Moratalaz siempre ha impulsado la colaboración con los profesionales de las empresas de nuestro entorno.*

*Actualmente nuestro Grupo de Asesores Profesionales está formado por:*

	<b>Empresa</b>
<i>María José Moreno</i>	<i>Serramotor (Ford) en Manzanares</i>
<i>Oliver Gómez</i>	<i>Autotrak (Mercedes) en Manzanares</i>
<i>Juan Palacios</i>	<i>Talleres Palacios (Opel) en La Solana</i>
<i>José León</i>	<i>Hispanam (Audi-VW) en Manzanares</i>
<i>Micaela Rodríguez</i>	<i>R. Peinado (Scania) en Manzanares</i>
<i>Manuel Fdez Medina</i>	<i>Hierros Medina en Manzanares</i>
<i>Antonio Maeso</i>	<i>Talleres Maeso C.B Iveco-Pegaso en Manzanares</i>



24

**Figura 42:** Destacado em vermelho na imagem: “...rede de empresas colaboradoras que recebem os nossos alunos em seus Períodos de Formação na Empresa.”; “Eles [representantes de empresas] nos assessoram sobre as tendências e novidades do mercado de automação.”; “Eles nos indicam em que pontos do currículo profissional nos nossos alunos devemos dar maior ênfase e as habilidades mais solicitadas.”. Há um Grupo de Assesores Profissionais formado por gerentes de empresas como Ford, Mercedes, Audi, Opel, entre outras.



**Figura 43:** Nesta imagem podemos perceber a associação entre MFR francesas com bancos e instituições financeiras, grupos internacionais de seguros, do setor de informática, de prestação de serviços, entre outros ramos econômicos.

Como é do nosso entendimento, o conjunto dessas relações tem reflexos nas concepções pedagógicas e de perspectivas formativas que são propostas para as EFAs e MFRs. As relações indicam redes que se comunicam e nas quais seus atores se colocam em relação direta ou indireta, em um jogo de forças que se amplifica nas diferentes esferas sociais. Nessas concepções incidem sobre uma proposta de formação que atenda aos interesses das empresas, tendo também a intenção de formar um cidadão disciplinado às demandas de produção do mercado capitalista.

Para o campo, então, tem-se um modelo agrícola baseado na ideia de um mundo rural que precisa se modernizar, incorporar novas tecnologias, explorar novos nichos de mercado e se abrir para novas profissões demandadas pelo meio rural ou urbano. Para isso, os jovens rurais devem ter uma formação para o empreendedorismo e para lidar com a exigência de novas competências no mundo rural.

As opções de visitas em que fomos conduzidos durante o evento promovido pela AIMFR me soaram como uma proposta do que as diversas iniciativas educativas ligadas a essa associação internacional devam seguir, como casos bem sucedidos promovidos pelas *Maisons Familiales Rurales* da França e das EFAs espanholas. Dai que a proposta

que a AIMFR parecia assumir era a de que as demais experiências espalhadas pelo mundo deviam adotar as orientações do capitalismo atual. Para o Brasil seria a tendência das EFAs em formar *jevens empreendedores* do campo e trabalhar com *novas profissões rurais*. Tal qual já deve ser feito na França e que podemos visualizar nas imagens a seguir de um material entregue durante o evento da AIMFR:



**Figura 44:** “Planejamento paisagístico/ Fauna natural / Meio Ambiente”: focado na formação de paisagistas, e de profissionais para gestão e proteção ambiental. Tem qualificação em diferentes níveis e para atuação profissional também diversas: desde o manejo de parques ou jardins até na gestão de instituições ambientalistas.



**Figura 45:** “Agricultura/Agricultura Biológica/ Criações”: com uma proposta de caráter ambiental, pretende uma formação diante da crise dos agroquímicos na produção agrícola e na sociedade. Volta-se, portanto, para criar uma propriedade agrícola que trabalhe com os métodos da *Agricultura Biológica* e inserida nas ofertas e condições da época atual.



**Figura 46:** “Mecânica/ Manutenção/ Máquinas agrícolas”: os profissionais dessa área desenvolvem competências para a manutenção, diagnósticos e reparos em máquinas agrícolas, de pequenas máquinas até equipamentos de alta tecnologia ligados á agricultura de precisão. Tem foco em formar profissionais dinâmicos que tenham bons salários e que possam ter seu próprio negócio.



**Figura 47:** “Animais de companhia/ caninos/ felinos/ equinos”: cursos destinados a profissionais para cuidar de animais de companhia. A formação se dá no sentido de valorização e adestramento dos animais, a qualificação para atuar como técnicos comerciais ou mesmo criador.



**Figura 48:** “Serviços para pessoas/ saúde e ação social/ animação”: são tidos como ofícios em plena expansão em nossa sociedade. Trata-se de auxiliar pessoas adoecidas, fragilizadas ou dependentes, sendo jovens, adultos ou idosos.



**Figura 49:** “Vinhos e licores”: formação como técnico comercial com habilidades para atuar como responsável comercial, técnico comercial, negociante, gerente de departamento ou líder empresarial.

Depois de alguns dias em turnê pelas EFAs e MFRs europeias, sendo bombardeado simbolicamente por todas essas noções sobre Pedagogia da Alternância e sobre EFAs - mas também por valores, comportamentos, formas de relacionamento pessoal, lógicas hierárquicas dentro do grupo - eu e alguns outros colegas do grupo já estávamos ficando revoltados com tudo que nos estava sendo dito e mostrado. E as visitas aos empreendimentos seguiam na mesma lógica dos demais: grandes empreendimentos agrícolas voltados a nichos de mercados específicos, sem nenhuma perspectiva social ou de mudança das condicionantes econômicas e políticas trazidas pelo modelo empresarial capitalista de agricultura e de campo. Fomos a uma propriedade que trabalhava com “Agricultura biológica”, outra que produzia vinhos e uma grande produtora de avelãs. E mais uma vez as estruturas e inserção econômica dos empreendimentos eram muito diferentes daqueles pretendidos por algumas EFAs do Brasil, como a EFA Puris.



**Figura 50:** Experiência de “Agricultura Biológica”. Eram feitas em estufas, mas isoladas em grandes áreas de monocultivo.



**Figura 51:** Na imagem, fileiras de alguns produtos cultivados e uma parte da estrutura de irrigação que pode ser vista no quadrante direito-superior.



**Figura 52:** Visita a uma experiência de produção de vinho. Na imagem, o monocultivo das uvas utilizadas na produção do vinho.



**Figura 53:** Na mesma propriedade em que as uvas são produzidas, o galpão onde são produzidos os vinhos, com uma infraestrutura bastante sofisticada.



**Figura 54:** Outra imagem do galpão onde são produzidos os vinhos, destacando sua estrutura. As pessoas na foto são as representantes das delegações internacionais das experiências em alternância que participavam do evento.



**Figura 55:** Monocultivo de avelãs. Foi dito pelo empreendedor que os processos de irrigação, poda, colheita, são todos mecanizados.



**Figura 56:** Indústria rural em que são beneficiadas as avelãs, do processamento das castanhas à embalagem do produto final. É uma estrutura muito sofisticada, com grande estrutura de máquinas, informatização e com infraestrutura muito grande.



**Figura 57:** Uma parte do galpão de beneficiamento das avelãs. Foi dito pelo empreendedor que a fábrica hoje precisa de poucos funcionários, mas que futuramente ele pretende ter ainda menos trabalhadores, através da informatização e mecanização.

E daí em diante, eu e parte da delegação brasileira começamos a não aceitar mais passivamente os posicionamentos que nos eram apresentados, nos colocando contrários ao que estava sendo dito e explicitando nossas posições perante aquele grupo. As divergências que emergiram a partir dos diferentes posicionamentos me fizeram pensar que não existe mais atualmente aquela proposta original do Pe. Granereau. As experiências em alternância em todo o mundo assumiram caminhos que remodelaram a

Pedagogia da Alternância tanto no Brasil, na construção de redes em conjunto com os movimentos sociais, quanto na própria França e Espanha, por meio da fusão com as empresas.

A imagem desse modelo original em ruínas foi por mim representada ao visitar a sede da experiência pioneira em Serignac Peboudou e da primeira *Maison Familiale* em Lauzun. Assim como esses lugares não preservam as lembrança dessa história, todas as experiências que se espalharam pelo mundo foram reformuladas pelo contato com os diversos contextos que interviram e transformaram a Pedagogia da Alternância.

A inauguração de um monumento comemorativo dos 80 anos dessa pedagogia se mostrou como um marco nesse sentido. Nos 80 anos da história da Pedagogia da Alternância, a inauguração de um monumento comemorativo feita com o grupo internacional do evento da AIMFR não contou com a participação das famílias agricultoras, nem dos jovens. Foi, como registrado em meu diário de campo:

Um evento cheio de velhos com broches e anéis que ficam se ovacionando e batendo palmas o tempo todo. São os caras “importantes” da França e das redes internacionais. A palavra fica apenas com eles e nós assistimos. Não há jovens estudantes falando, agricultores. É um evento elitista, fechado, cheio de preconceitos, uma forte rede de poderes... Não há espaço para nós (dia 01/07/2016).



**Figura 58:** Monumento inaugurado em comemoração aos 80 anos da Pedagogia da Alternância no povoado de Serignac Peboudou.

Mas, afinal, sendo a UNEFAB o elo que nos conecta enquanto Escolas Famílias Agrícolas do Brasil à AIMFR, como aquela entidade se posiciona diante dessas questões? Novamente me parece que desde os escritos de Nosella, em 1977, a situação se reconfigurou sem, contudo, se alterar estruturalmente. Se este referido autor já

apontava também uma situação de dependência das entidades brasileiras da época em relação às entidades internacionais, hoje a UNEFAB ainda está muito presa às orientações apontadas fora do Brasil para nossas escolas. Seja porque não assume que, de fato, há concepções importadas das redes internacionais dominadas por influentes autores europeus, ou seja porque, no vazio financeiro no qual o movimento das EFAs brasileiras chegou, boa parte do insuficiente recurso que mantém a UNEFAB funcionando vem de grupos internacionais e que, portanto, acaba fazendo com que ela direcione suas atividades para cumprir as demandas que acompanham os recursos enviados.

Por sua vez, durante a minha viagem para o evento internacional da AIMFR, ficou em mim a impressão de que há hoje internamente à UNEFAB divergências sérias quanto às relações com essa associação internacional. Essas divergências foram indicadas diante de situações que a viagem trouxe e que podem ser percebidas quando em meu diário de campo me expressei, dizendo:

Num determinado momento, aconteceu uma reunião da delegação brasileira para combinar a assembleia [Assembleia Geral da AIMFR], nossos votos [sendo a UNEFAB filiada à AIMFR, ela tem direito a votos na assembleia da associação internacional], representações e tal. Nessa hora abrimos o jogo, rasgamos o verbo e aí o pau quebrou. Falamos que não somos coniventes com a AIMFR e que não queremos vaga nisso. (Diário de Campo, dia 01/07/2015)

As opiniões dos membros da delegação brasileira expressas durante essa reunião revelaram uma UNEFAB ainda muito amarrada às redes internacionais que historicamente vêm participando da configuração das EFAs no Brasil. Diz sobre dependência financeira, do medo de largar uma pequena quantidade de recursos econômicos enviados à UNEFAB por organismos internacionais ligados à AIMFR como, por exemplo, a DISOP<sup>27</sup>, o que, enfim, nos aponta para uma cumplicidade da UNEFAB diante da AIMFR e dos direcionamentos feitos para as EFAs nas redes internacionais.

Especialmente no X Congresso Mundial da AIMFR (evento que fez parte da programação da vivência pelas redes internacionais) questões importantes relacionadas à organização da AIMFR, tais como a prestação de contas e o relatório financeiro da associação nos últimos anos, a eleição de seu novo conselho administrativo e presidente, entre outros pontos que dizem respeito a uma instituição, foram feitos, no meu entender, de modo apressado. Nos aspectos democráticos, de participação e de

---

<sup>27</sup> A DISOP (Desenvolvimento Internacional do Sudoeste do Paraná) é uma ONG belga que apoia financeiramente a UNEFAB e que tem também o papel de buscar aproximar o movimento das EFAs do Brasil com as experiências francesas, resgatando seus objetivos, concepções e filosofia, tidas como as “originais” (SILVA, 2012).

transparência, esse processo foi conduzido a toque de caixa, o que é um modo questionável de relação associativa para as entidades representativas das EFAs no Brasil. De fato, nossa experiência educativa construída pelos movimentos sociais brasileiros do campo criaram um outro projeto de escola, de pedagogia e de organização social. O sentimento que tive naquele momento foi de que:

O pior é que de uma maneira totalmente questionável essa prestação de contas foi aprovada por aclamação sem nenhuma ressalva, discussão, questionamento. Nada! Uma metade que tinha direito a voto levantou a mão e pronto. A votação dos pontos que tinham que ser votados (novos membros, estatuto e prestação de conta) foi a mais rápida que já vi. Contando o tempo de explicação da votação, tudo deve ter gastado 5 minutos. Todos votaram sim, tirando os que se abstiveram. Jogo de cartas marcadas. A UNEFAB votou sim sem nem saber e entender o que estava apoiando. É osso! Mantiveram os cargos principais com as mesmas peças deles [da AIMFR] (DIÁRIO DE CAMPO, dia 02/07/2016).

Como “gota d’água”, nos dois dias seguintes a esse congresso e nossos últimos dias naquela vivência, aconteceu a Assembleia Geral da União Nacional das *Maisons Familiares Rurales* de Educação e Orientação (UNMFREO), entidade representativa das MFRs francesas. As grandes proporções do evento me geraram revolta porque certamente era um evento milionário que escancarava a intervenção de uma grande rede empresarial por trás das *Maisons Familiares*. Quem custeava aquele evento? Quem bancava toda aquela festa?



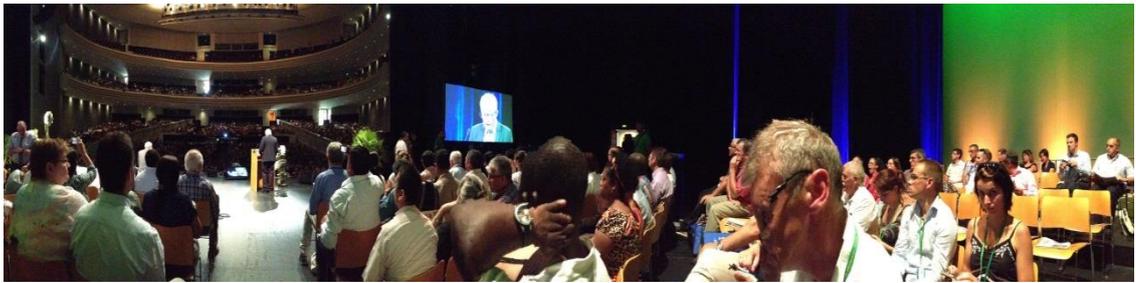
**Figura 59:** centro de convenções em que ocorreu a Assembléia Geral da UNMFREO.



**Figura 60:** auditório em que foram servidos o almoço e o jantar para milhares de pessoas.



**Figura 61:** auditório em que ocorreu a Assembleia Geral. Pode-se perceber que era um auditório enorme e bastante luxuoso.



**Figura 62:** imagem panorâmica do auditório. Os representantes da AIMFR, entre os quais estava a delegação brasileira, ficaram assentados na parte do auditório atrás dos discursistas.



**Figura 63:** Em destaque na foto, uma corda que separava uma parte do público do evento durante um lanche servido antes do jantar. Para entrar nesse espaço era preciso ter credenciais especiais.



**Figura 64:** Mesa em que foi servido o jantar. Dela podemos perceber a sofisticação do evento com diversos copos e talheres, água mineral importada, entre outros elementos simbólicos que representam o alto poder econômico das redes que compunham o evento.

Esses para mim foram os dias em que o conjunto das contradições aflorou como um sentimento de polarização limite entre as ideias que construí sobre as EFAs.

Basta! Pra mim basta! Nos trouxeram para um evento que não fazemos parte. A AIMFR não tem nada a ver com o que vivemos nas EFAs do Brasil. Nos trouxeram para um auditório super chique com homens de terno (os mesmos caras que viemos encontrando ao longo da viagem) e que estão ligados a redes que combatemos. São poderosos que estão ligados a obscuridades, poderes, dinheiro, empresas, igreja reacionária, mundialmente influentes e que não consideram-nos. Para eles somos nada. É urgente rompermos com isso e caminharmos por nossas próprias pernas. Aqui há muita grana envolvida enquanto passamos por necessidades básicas. Um evento pomposo... milionários que trabalham pelo grande capital mundial e que já destruíram o campo aqui e agora seguem para colonizar o Brasil, a América, a África. São uma elite poderosa... É o lado oposto da força. São nossos opressores. Enquanto acontece isso aqui, no Brasil queremos outra coisa. Nosso povo está sendo enganado e não serei conveniente com isso. Não aceitarei que [...] passem por cima de nossa história e novamente colonizem nosso campo, comprando-nos. Somos educadores populares do campo. Estamos agora às 20:30h esperando para jantar em uma área reservada. Apenas uma elite restrita enquanto lá em baixo existe um circo montado para a massa. Aqui estão os poderosos. Homens e mulheres aparentemente muito ricos e ao que parece, enriquecidos pelas influências de redes criadas por essas organizações das MFR. Não me sinto deslumbrado, mas enojado e envergonhado de estar aqui (DIÁRIO DE CAMPO, dia 03/07/2016).

Mas a viagem já estava acabando e eu começava o caminho de volta para o Brasil. Trazia uma bagagem repleta de experiência, de sentimentos, de fotos, de

impressões e inquietações que seguem me acompanhando até aqui. Escrevo essa dissertação apoiado nisso.

E já no aeroporto de Barcelona novamente, esperando meu voo de volta à minha terra, indico o caminho que conhecer o velho mundo me proporcionou e que começo a seguir dali em diante.

Ora, enquanto no Brasil estamos a discutir Educação Popular, Cultura e Agroecologia e buscamos as interfaces entre esses temas, o que vi do trabalho das MFR aqui na Europa é a lógica de extinção do campo. Aquele velho discurso de uma história linear na qual a roça vai virar cidade. Que o campo e sua cultura são atrasados (assim como o sul do mundo) e devem se “modernizar” para virar cidade (ou Europa). Mesmo que enquanto andávamos pelas estradas de ônibus víamos longas extensões de terras agrícolas, porém todas ocupadas por milho, girassol, trigo, às vezes uma parte de sorgo, outra de madeira, uva para vinho. Ou seja, o campo não acabou, mas virou um lugar homogêneo e desabitado, ocupado por culturas agrícolas industriais (como avelã, ou a produção de vinho), umas sem pessoas, sem cultura própria. É a lógica industrial do campo. Não queremos isso e não podemos permitir o avanço disso em nosso campo. Nossas EFAs têm lutado por uma outra lógica. De um campo habitado, com pessoas que desenvolvem sua própria cultura, que gostem e se orgulhem de ser da roça. Que tenha diversidade através da Agroecologia. Que não sigamos os mesmos caminhos da sociedade europeia, mas o nosso próprio caminho definido por nós mesmos. Temos construído uma outra história das EFAs aqui e uma outra Pedagogia da Alternância que não é como a deles: ligada às empresas, ao grande capital, à lógica urbana, industrial, da Opus Dei, da hierarquia, da colonização e dominação dos “selvagens” atrasados do 3º mundo (DIÁRIO DE CAMPO, dia 06/07/2016).

## 5- (DES)CONCLUSÕES: OU INVENTAMOS OU ERRAMOS!

Com quantas perguntas eu chego ao fim dessa viagem dissertativa! Se ao leitor alcançou meu incômodo pessoal de ter tantas perguntas não respondidas, é porque nos fizemos rizoma. É porque esbocei meu percurso e nele houveram mais perguntas que respostas. Hoje, vejo a multiplicidade caótica das Escolas Famílias Agrícolas, inseridas em um contexto sócio-político conturbado de nossa história. Do local ao global, são muitas as questões. E não me propus a respondê-las, senão a levantar perguntas.

Novas problematizações se impõem às EFAs e exigem delas reposicionarem-se diante dos novos contextos atuais. Revisitar o que se passou com as EFAs ao longo de suas décadas de construção torna-se um exercício importante para pensar as opções feitas hoje ou ainda hoje. Mas um olhar sobre o passado não pode restringir que, no curso histórico, os sujeitos de sua construção sejam limitados em sua atuação sobre os rumos dessa própria história.

Como as EFAs conseguiram desempenhar no Brasil um trabalho educativo amplo, mesmo com tantas adversidades? O que impede que velhos problemas das EFAs sejam superados, mesmo que eles já sejam tão recorrentemente apontados? Essas são algumas perguntas que eu chego ao fim dessa pesquisa sem resposta. Em qual parte da história estão esses sujeitos que, longe dos lugares e pessoas que pretendem preservar uma fórmula pura da Pedagogia da Alternância e do que devem ser as EFAs brasileiras, latino-americanas, seguem construindo um movimento social no campo educacional? Que movimento é esse? O que é o *nosso movimento* das EFAs?

Ao tratarmos as Escolas Família Agrícolas como um movimento social configurado nas redes com outros processos e grupos sociais, pensamos-nas em suas dinâmicas rizomáticas porque se configuram no calor das múltiplas interações estabelecidas pela escola e seus atores, nas diversas relações, portanto, entre as diferentes dimensões. Nelas, vemos o encadeamento sistêmico entre as associações locais com as associações regionais, que, por sua vez, se articulam nacionalmente em representações políticas das escolas e para coordenação desse movimento das EFAs brasileiras. E agora sabemos um pouco mais que tal encadeamento alcança uma dimensão internacional também.

Porém, se as EFAs brasileiras são influenciadas, em sua construção histórica, pelas diversas características da proposta nascida na Europa, o contexto local onde são gestadas impõe também suas características. Nesse sentido, a autonomia dos grupos envolvidos com a criação da escola os capacita a ressignificar e adaptar o “modelo

original” à realidade e às condições sociopolíticas onde se desenvolve, na relação com o conjunto de iniciativas que vêm pela articulação das pessoas em organizações, em movimentos sociais interligados em diferentes frentes de atuação para benefício dos(as) trabalhadores(as).

Como uma ilustração concreta, em Araponga-MG o sindicato cuidava da organização dos trabalhadores e das trabalhadoras e seus documentos. A associação da agricultura familiar cuidava das questões de comercialização de produtos e de acesso a políticas públicas. A cooperativa de crédito possibilitava o acesso à financiamentos e recursos de forma mais confiável para os cooperados. E, com relação à educação, a Escola Família Agrícola Puris assumiu a responsabilidade de trabalhar uma educação voltada para o campo e para formação e capacitação de sua juventude, no contexto das diversas movimentações sociais enredadas. Como foco, o reconhecimento da importância das populações do campo, de sua cultura e de seu trabalho para a sociedade, sobretudo tendo a perspectiva da Agroecologia como matriz produtiva, de conhecimento e de relação com o sistema ecológico local e global.

A EFA Puris é, portanto, uma emergência nas redes compostas por um grupo local que mobilizava/mobiliza diversos outros sujeitos, inserindo essa escola nas lutas populares do campo. É fruto e está contida no conjunto das mobilizações sociais, dos movimentos sociais atuantes em Araponga, mas também, por entendermos os movimentos sociais como redes.

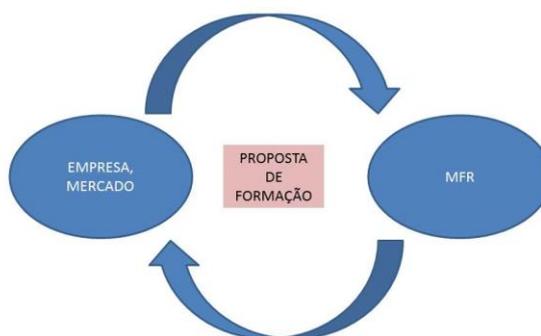
Passando pela AMEFA enquanto entidade representativa das EFAs de Minas Gerais, tem-se que podemos aproximar, nesse nível regional, o movimento mineiro das EFAs e o movimento da Educação do Campo. Nas composições das EFAs nesse estado, há a presença das redes dos movimentos sociais que participam do movimento de Educação do Campo. A AMEFA é por mim rizomaticamente ligada ao MST, ao MAB, à CONTAG, à Via Campesina, a professores e grupos universitários que participam das elaborações teóricas da Educação do Campo, como podemos ver nos enredamentos do III EMEC. E principalmente, a grande parte dos sujeitos envolvidos diretamente com as EFAs ou suas associações no estado de Minas Gerais constituem-se por trabalhadoras e trabalhadores do campo.

Em nível nacional, e como já foi comentado, na diversidade das experiências das EFAs brasileiras, não me arrisco a procurar visões consensuais sobre um posicionamento brasileiro diante das contradições que perpassam a trajetória desse movimento no Brasil. Existem aproximações com outros movimentos sociais populares, às vezes tímidas, mas que vem impondo, especialmente nos últimos anos, novas

questões ao movimento nacional das EFAs. Entretanto, as investidas das empresas do agronegócio brasileiro e de outros grupos do setor privado, ou de outros poderes como as forças ainda presentes da Igreja Católica, complexificam as redes das EFAs do Brasil em sua análise. De fato, há um dilema a ser resolvido pelo movimento das EFAs.

Então, se temos a perspectiva de inserção das EFAs do Brasil nos debates nacionais da Educação do Campo, e este se posicionando como parte do conjunto de lutas sociais protagonizadas pelos movimentos sociais populares do campo para superação das desigualdades materiais e simbólicas impostas às populações camponesas, o atrelamento da formação proposta pelas experiências de alternância que vi nas redes internacionais com os setores empresariais torna-se uma contradição que fundamenta a problematização sobre que projetos buscam dinamizar as EFAs brasileiras.

No contexto internacional tem-se para proposta educacional uma formação profissional para as tendências de mercado que pode ser representada da seguinte forma:



Essa proposta se choca com aquela construída no contexto dos debates brasileiros sobre Educação do Campo. Conforme me expressei em meu diário:

A formação em alternância [na Europa] é voltada para o conhecimento dos processos ligados às empresas. No nosso caso [no Brasil] é voltado às comunidades, na lógica da horizontalidade de saberes, da síntese entre conhecimento escolar e conhecimento popular. Pelo menos é isso que penso, defendo, que acho que deve ser a orientação que devemos dar à construção pedagógica de nossa alternância (Pedagogia da Alternância). Uma formação focada nos processos comunitários, sem romantismos, mas tendo uma outra epistemologia conectada aos processos populares que vêm acontecendo nos grupos/movimentos que configuram nossas redes (29/06/2016).

A Educação do Campo pretende uma formação que se alterna entre o contexto escolar e aquele experienciado na vivência comunitária dos educandos, como estratégia de reconhecimentos da cultura e saberes camponeses. Uma alternância nas empresas, da mesma forma, volta-se para a valorização das demandas de formação impostas pelos

mercados empresariais, o que corrobora novamente para enxergarmos como se distanciaram os processos dinamizados pelas EFAs brasileiras e as francesas e espanholas.

Nesse ponto reside o dilema existente nas redes que compõem o movimento das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, uma vez que, via UNEFAB, as EFAs estão vinculadas à AIMFR. Logo, têm-se nessas redes atores com projetos até mesmo antagônicos, o que, evidentemente, faz com que essas perspectivas sejam refletidas nas concepções e práticas pedagógicas. A Pedagogia da Alternância está em disputa e não pode mais ser tratada como uma unidade. De acordo com Ribeiro (2008):

Nessas contradições, podem ficar mais claros os projetos de sociedade perspectivados pelos sujeitos coletivos que constroem suas propostas pedagógicas assentadas sobre a relação trabalho produtivo e educação escolar. Não significa, com isso, classificar de maneira simplificada e binária, umas como de direita, ou identificadas com a restauração do sistema capitalista, e outras como de esquerda, ou identificadas com a transformação social e a conquista do socialismo. Creio não ser possível perder de vista nem a contradição capital-trabalho, que se apóia sobre a separação entre cidade e campo, nem o movimento provocado pela luta de classes, cujos interesses das classes em conflito atravessam as experiências, redirecionando-as e reconfigurando-as nos processos que envolvem sujeitos políticos coletivos — os movimentos sociais populares rurais/ do campo — que as alimentam. (RIBEIRO, 2008. p.30)

É no posicionamento do movimento das EFAs diante dessas contradições que se apresenta o desafio. No turbilhão das redes das EFAs será preciso deixar explícito em qual sentido os processos dinamizados por seu movimento se darão nestas contradições. E creio que existem algumas brechas que indicam possibilidades neste rizoma.

Em uma das noites de minha viagem às EFAs do Velho Mundo tive uma conversa pelos cantos dos prédios em que estávamos hospedado. Ao registrar essa conversa em meu diário, escrevi:

A inquietação que temos com relação às empresas interferirem nas EFAs foi muito criticada também por ele [um representante de EFAs argentinas e que aproximou do grupo de brasileiros que também estava muito insatisfeito com as relações percebidas na AIMFR]. Não concorda com o modelo das EFAs da Europa que estão muito associadas à grandes empresas do setor automobilístico, banco e à Opus Dei. Conversamos que as EFAs na Europa estão fechando ou seguindo o setor empresarial e que nós latino-americanos temos que nos aproximar para que nos articulemos e criemos nossas redes autônomas e desvinculadas desse modelo europeu. Vivemos uma realidade diferente da europeia e nossa proposta choca ideologicamente com a proposta aqui defendida. Temos que criar nossa própria rede. A AIMFR não nos representa. São autoritários e elitistas (DIÁRIO DE CAMPO, dia 27/06/2016).

Por estarmos em caminhadas diferentes e orientados por outras concepções e perspectivas educativas construídas aqui nas redes dos movimentos sociais do campo, este debate toma um papel central e muito atual. Existem processos sociais vigorosos na América Latina (como a Agroecologia e o próprio movimento de Educação do Campo) que precisam ser considerados na caminhada das EFAs brasileiras e que destoam da proposta pretendida pelas redes internacionais representada pela AIMFR.

Conforme foi colocado na ocasião da inauguração oficial do X Congresso Mundial da AIMFR, na necessidade de fortalecimento de uma pedagogia latino-americana, termino este trabalho com a fala reservada ao Ministro de Educação da Argentina representado pelo Secretário Geral de Educação daquele país, e que registrei em diário:

...nossa realidade latino-americana é diferente da realidade europeia e que nossas questões sociais, econômicas, políticas, de emprego, são diferentes. Estamos construindo outros caminhos. Para nós não bastam os modelos de outros países, mas precisamos criar nossos próprios modelos em consonância com nossa experiência. *“Ou inventamos ou erramos”* (Diário de Campo, 02/07/2015)

## REFERÊNCIAS

AIMFR. Estatuto da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR). Lima - Peru. 2010.

ALVAREZ, J; PASSOS, E. **Cartografar é habitar um território existencial**. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.), *Pistas do método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Salinas. 2010. 131-149.

AMEFA. **Estatuto Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas**, Belo Horizonte, 2005.

ARAÚJO, N.V; LIMA A.J. **Melucci e Tarrow: revisão teórica sobre movimentos sociais**. *Revista em Pauta*, Rio de Janeiro, v.7, n.25, p.115-130, julho. 2010.

ARROYO, M.G. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: *Por uma educação do campo*. ARROYO, M.G; CALDART, R.S; MOLINA, M.C. (Orgs.). 5ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011. p.65-86.

BARROS, L.P; KASTRUP, V. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.), *Pistas do método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Salinas. 2009. 52-75.

BETTO, F. **O que é Comunidade Eclesial de Base?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BEGNAMI, J.B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias**: Um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Dez. 2003. 319 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d'Université na Université François Rabelais de Tours. Belo Horizonte- MG, 2003.

BOGO, A. **Mística**. In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, R.S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 473-477.

BRITTO PEREIRA, M.C. **Revolução Verde**. In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, R.S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.685-689.

CALDART, R.S. **Educação do Campo**. In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, R.S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, R.S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, 2015.

CAMPOS, A.P.T. “**Conquista de terras em conjunto**”: redes sociais e confiança – a experiência dos agricultores e agricultoras familiares de Araponga – MG – Viçosa: UFV, 2006. 102f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Viçosa: Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural. Viçosa/MG. 2006.

\_\_\_\_\_. **Redes sociais, organizações e políticas públicas**: interfaces na agricultura do município de Araponga, Zona da Mata de Minas Gerais. 2014. 195f. Tese (doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Rio de Janeiro/RJ. 2014.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Introdução**: Rizoma. In: DELEUZE, G. GUATTARI, F. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. v.1, 34. 1997. 11-37.

FERNANDES, B.M. **Via Campesina**. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, R.S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 765-768.

FILHO, K.P; TETI, M.M. **A cartografia como método para as ciências humanas e sociais**. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.38, p.45-59, jan./jun. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 57 ed. rev. A atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GRANEREAU, A; Le livre de Lauun, ed. Gerbert à Áurillac, Paris, 1969. apud NOSELLA, P. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

GOHN, M.G. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais na era global**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOPES, E.S. Praticantes de mundos: a invenção de cotidianos discentes em uma universidade. 2011. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

MARCHA DAS MARGARIDAS: 2003 razões para marchar por terra, água, salário digno, saúde e contra a violência. Brasília, 2004. 17p.

- MELUCCI, A. **Um objetivo para os movimentos sociais?** *Lua Nova*, São Paulo, n.17, p.49-66, junho. 1989.
- MOCELIN, D. G. **Movimentos sociais e movimentos sociais rurais.** In: GEHLEN, I. MOCELIN, D.G. (Orgs.) *Organização Social e Movimentos Sociais Rurais*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009. 49-74.
- MUNARIN, A. **Movimento Nacional de Educação do Campo:** uma trajetória em construção. UFSC. GT-03: Movimentos Sociais e Educação. 2008.
- NOSELLA, P. **Educação no campo:** origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.
- OLIVEIRA, I. B; GERALDI, J. W. **Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão.** In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DPetAliv, 2010.
- OLIVEIRA, G. S. **A Construção e Animação Cultural de Parcerias Públicas e Comunitárias na Escola Família Agrícola Paulo Freire e Comunidade do entorno.** Curso de Especialização em Pedagogia e Educação do Campo. UFMG. 2012.
- RIBEIRO, M. **Educação Rural.** In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, R.S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-299.
- RIBEIRO, M. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo:** projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.1, p. 27-45, jan./abr. 2008.
- SÁEZ, O.C. **O diário de campo.** In: SÁEZ, O.C. *Um manual de método, técnicas e teses em Antropologia*. Ilha de Santa Catarina: edição do autor, 2013. 165-168
- SILVA, L.H. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo:** Alternância ou Alternâncias? Curitiba: CRV, 2012.
- SPINK, P. K. **O pesquisador conversador no cotidiano.** *Psicologia & Sociedade*; n.20, Edição Especial, 2008. 70-77.
- TEDESCO, S.H. et al. **A entrevista na pesquisa cartográfica:** a experiência do dizer. *Fractal, Revista de Psicologia*, v.25, n.2, p.299-322, Maio/Ago. 2013
- UNEFAB. *Estatuto da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB)*. Brasília, 2009.
- WEZEL, et al.. **Agroecology as a science, a movement and a practice.** A review. *Agron.Sustain.Dev*, 2009.

ZANELLI F.V. **Agroecologia e construção de territorialidades**: um estudo sobre a criação da Escola Família Agrícola Puris de Araçuaia - MG. Monografia apresentada ao Curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa como pré-requisito para obtenção do título de bacharel em Geografia. Viçosa, 2009.