

JAQUELINE ROCHA OLIVEIRA

**CONHECIMENTOS E PRÁTICAS AGROECOLÓGICOS
NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS (EFAs)**

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

**VIÇOSA
MINAS-GERAIS - BRASIL**

2014

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

Oliveira, Jaqueline Rocha. 1987-
Conhecimentos e práticas agroecológicas nas Escolas Famílias
Agrícolas (EFAs) / Jaqueline Rocha Oliveira. - Viçosa, T

T
048c
2014

MG, 2014.
xv, 240f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Maria Izabel Vieira Botelho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.206-213.

1. Educação do campo. 2. Pedagogia da alternância.
3. Agroecologia. 4. Meios de vida. I. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Economia Rural. Programa de Pós-
graduação em Extensão Rural. II. Título.

CDD 22. ed. 370.91734

JAQUELINE ROCHA OLIVEIRA


**CONHECIMENTOS E PRÁTICAS AGROECOLÓGICOS NAS ESCOLAS
FAMÍLIAS AGRÍCOLAS (EFAS)**

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

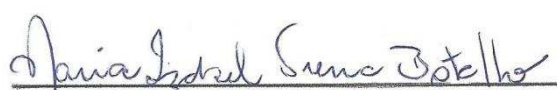
APROVADA: 04 de junho de 2014.



Marcelo Loures dos Santos



Leonardo Civalle



Maria Izabel Vieira Botelho
(Orientadora)

Dedico esse trabalho a todos aqueles que partilham e lutam pela educação do campo! Dedico em especial aos meus pais, fonte de amor e de saberes

Agradecimentos

Diante de todo o processo de criação desta dissertação, sinto que todas essas palavras que se seguem não foram geradas apenas por mim, mas por todos aqueles que estiveram presente nesta trajetória de trocas de saberes e de experiências de vidas. Esse trabalho não poderia acontecer sem a participação dos verdadeiros protagonistas da educação do campo, que serão eternamente lembrados.

Em primeiro lugar, toda gratidão à força maior que rege o Universo: Deus!

Agradeço infinitamente aos meus pais, Vilson e Rosária e minha irmã Cristiane pelo amor e apoio incondicional. Serão sempre os alicerces para a minha vida. De forma especial agradeço a Maria Izabel Vieira Botelho pela dedicação, paciência, incentivo e orientações, que direcionaram e iluminaram essa dissertação. Mais do que apenas orientadora, ela me ensinou a ser pesquisadora e me conduziu até as lentes do mundo. Ao professor Ivo Juksch, agradeço, imensamente o apoio e a disposição nos trabalhos de campo, bem como todos os direcionamentos e olhares para a realidade pesquisada. Também agradeço à colaboração dos professores Willer Barbosa, Leonardo Civale, Marcelo Loures e Irene, além de todos os professores que fizeram parte da trajetória acadêmica no mestrado em Extensão Rural, que me possibilitaram construir e desconstruir conhecimentos. Não posso deixar de agradecer aos mestres da Geografia, que contribuíram para a minha formação, ciência que também foi essencial para essa dissertação.

Agradeço à amiga Ivanete Macedo, que com sabedoria revelou-me um mundo de possibilidades e descobertas sobre o meio rural, além de ser ponte na realização desta pesquisa. Agradeço também a todos da família de Ivanete, Tatiana e do estudante Warley pelo carinho, apoio e acolhida em suas casas durante os trabalhos de campo. De modo análogo, agradeço a todas as famílias e todos os estudantes que depositaram confiança neste trabalho, e assim compartilharam e confienciaram as respectivas experiências de vida, sonhos e percepções. Sem vocês nada seria possível!

Agradeço, principalmente, aos estudantes e aos monitores companheiros de trabalho, pela experiência vivida na EFASB como monitora, pois essa foi a fonte de toda a inspiração para a realização desta dissertação. Agradeço a esta escola pela recepção e pelo apoio à pesquisa. Agradeço, também, com todo carinho aos monitores, estudantes e parceiros da EFA Puris pelo acolhimento na escola durante o trabalho de campo, em especial à Rosane e

Gracinha que apoiaram, constantemente, a realização deste trabalho e o abrilhantaram com seus saberes.

Por fim, não poderia deixar de agradecer às amigas Ipatinguenses (Rúbia, Weslaine, Gabriela, Aline, Jéssica) que estiveram presentes em muitos momentos especiais, vindo emana bons ventos! Às amigas de Viçosa, Natália, Alexandra, Letícia e Tailane que sempre compartilharam saberes e sabores que compartilhamos neste caminho. Em especial, ao amigo Elvis que esteve junto nesta trajetória do mestrado e apoiou essa construção. Sou ainda grata à Alessandra Aziz, pelos ensinamentos e pelas boas vibrações que serão eternamente lembrados. Agradeço a convivência, a alegria e o incentivo dos amigos da turma de 2012, principalmente, da Izabela, do Rodrigo, do Gustavo, da Elenice e da Vanessa, que apoiaram, compartilharam as angústias e os debates na Extensão Rural.

Agradeço à Carminha e ao Romildo e a todo departamento de Extensão Rural que possibilitaram a concretização deste trabalho! Agradeço, por fim, à Universidade Federal de Viçosa e à CAPES que financiou essa pesquisa.

Obrigada a todos (as) que colaboraram e partilharam desta trajetória! “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (GUIMRÃES ROSA, 2005, p.80).

Epigrafe

De certa-ação dos pensamentos
Reflexão, Conhecimentos, Práticas
Quando o subterrâneo se apresenta
Até onde abrem se as fendas?
Do real e do imaginário
O mundo ardente é captado

Aos olhos dos observadores
tudo é envolvente
Desde as lentes mais sutis
a caminho dos leitores
somos senso-comum e pesquisadores
nesse encontro se faz a vida

Gratidão aos protagonistas
Que lançaram as palavras
A capturar essa historia
De família, Semente, Escola
Trabalho, Terra, Agroecologia
Raiando se anuncia

Sumário

LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE SIGLAS	xii
Resumo.....	xiv
Abstract.....	xv
1. Introdução.....	1
1.1. Caminhos metodológicos	7
1.2. Análise dos dados	13
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DO CAMPO E A QUESTÃO AGRÁRIA	15
1. Introdução	15
1.1. Elementos da realidade agrária da Zona da Mata de Minas Gerais.....	15
1.2. Contextualização dos municípios: Ervália, Araponga e Canaã	20
1.3. O movimento da Educação do Campo	27
1.4. Os sujeitos da educação do campo: a compreensão dos Meios de vida dos estudantes e famílias	29
1.4.1. “No quintal põe veneno não, só na lavoura que toca à meia”	30
1.4.2. “Pra nós formar aqui, nós tocava à meia fora”	32
1.4.3. “É uma meia que o patrão leva tudo, ele te compra o café maduro”	36
1.4.4. “É agricultor familiar, porque são terras grandes mas, muita gente trabalha!”	38
1.4.5. “Pagar cumpanheiro para trabalhar num compensa, é melhor trocar o dia”	40
1.4.6. “Para seguir uma vida melhor, não precisa mudar para a cidade”	45
1.4.5. Considerações Finais	46
CAPÍTULO II - ATUA(AÇÕES) COTIDIANAS A CAMINHO DA GROECOLOGIA: EFASB E EFA PURIS	48
2.1. Introdução: As Escolas Família Agrícolas	48
2.2. A Agroecologia nas EFAs	52
2.3. A Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro: pensamentos e <i>práxis</i>	56
2.4. A Escola Família Agrícola Puris de Araponga: pensamentos e <i>práxis</i>	65
2.5. Considerações Finais	78
CAPÍTULO III - MOTIVAÇÕES E MÉTODOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	79

3. Introdução.....	79
3.1. Pedagogia da alternância: conhecimento e princípio educativo.....	80
3.2. A compreensão dos estudantes: conteúdos escolares.....	85
3.3. Instrumentos pedagógicos e a Agroecologia.....	88
3.4. O plano de estudo, colocação em comum e o caderno da realidade.....	90
3.4.1. A visita às famílias e ATER Jovem.....	94
3.5. As motivações dos estudantes e famílias para aderirem à proposta da EFA.....	96
3.5.1. “Lá o estudo é mais qualificado, já sai técnico e posso trabalhar nessa EFA aqui depois”.....	97
3.5.2. “Querida ter um estudo técnico voltado pra agricultura, ai eu comecei lá e continuei aqui”.....	99
3.6. “Ai, assim que eles formou na EFA dali, já foi pra EFA de lá”.....	106
3.6.1. “Porque que eu mandei para a EFA? Porque é uma escola, é uma família, e agrícola”.....	109
3.7. A participação em Movimentos Sociais.....	112
3.8. Considerações Finais.....	114
CAPÍTULO IV - CONHECIMENTOS E PRÁTICAS AGROECOLÓGICOS.....	116
4.1. Introdução.....	116
4.2. A busca pela compreensão da agroecologia.....	122
4.3. A identificação do mundo social e o conhecimento.....	124
4.4. Conhecimento agroecológico a partir das percepções dos estudantes.....	128
4.4.1. O conhecimento agroecológico em relação ao meio sócio familiar.....	134
4.4.2. A prática agroecológica: possibilidades e desafios.....	135
4.5. Pensamentos das famílias em relação às práticas dos filhos.....	146
4.6. A construção social da realidade.....	151
4.7. Considerações Finais.....	154
CAPÍTULO V - CONHECIMENTOS E OS MAPAS MENTAIS.....	158
5.1. Introdução.....	158
5.2. Os mapas mentais e a paisagem no contexto do pensamento dos jovens estudantes da EFA Puris.....	160
5.3. Reflexões e apresentação dos mapas mentais.....	163
5.4. As paisagens das comunidades.....	192

5.5. Considerações Finais	193
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:	197
7. REFERÊNCIAS	206
APÊNDICES	214
Apêndice 1	215
Apêndice 2.....	226
Apêndice 3.....	228
Apêndice 4.....	229
Apêndice 5.....	235

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da Distribuição dos Estudantes das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) pesquisadas.....	09
Figura 2: Localização Geográfica de Ervália.....	21
Figura 3: Localização geográfica de Canaã.....	24
Figura 4: Localização Geográfica de Araponga.....	25
Figura 5: Foto da Linha do tempo.....	34
Figura 6: Linha de Tempo.....	35
Figura 7: Distribuição das Escolas Famílias Agrícolas de Minas gerais.....	51
Figura 8: Distribuição das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil.....	51
Figura 9: Pilares da Formação na EFA.....	52
Figura 10: Horta da EFASB.....	59
Figura 11: Grupo de Mulheres agroecológicas – parceria entre EFASB e comunidade.....	60
Figura 12: Horta da EFA Puris.....	70
Figura 13: Projeto da 1º turma – Cunicultura.....	71
Figura 14: Esquema sobre a metodologia da Pedagogia da Alternância.....	82
Figura 15: Mapa mental do estudante (1º ano, 14 anos, Comunidade São Caetano-Araponga).....	165
Figura 16: Mapa mental da família do estudante (comunidade São Caetano - Araponga).....	165
Figura 17: Mapa mental da estudante (1º ano, 15 anos de idade, comunidade São Caetano - Araponga).....	168
Figura 18: Mapa mental da família da estudante (comunidade São Caetano).....	168
Figura 19: Mapa mental do estudante (1º ano, 15 anos, comunidade Dom Viçoso).....	171
Figura 20: Mapa mental do estudante (1º ano, 14 anos, comunidade São Caetano - Araponga).....	172
Figura 21: Mapa mental da família do estudante (comunidade São Caetano - Araponga).....	173
Figura 22: Café no terreiro dividido entre os irmãos.....	175

Figura 23: Mapa mental da família do estudante (1º ano, comunidade São Joaquim, Araponga).....	177
Figura 24: Mapa mental do estudante (2º ano, 15 anos, Comunidade São Caetano - Araponga).....	178
Figura 25: Mapa mental da família do estudante (comunidade São Caetano).....	179
Figura 26: Mapa mental do estudante (2º ano, 18 anos, comunidade Serrinha - Araponga).....	181
Figura 27: Mapa mental da família do estudante (comunidade Serrinha - Araponga).....	181
Figura 28: Mapa mental do estudante (2º ano, 17 anos, comunidade São Domingos-Araponga).....	184
Figura 29: Mapa mental da família do estudante (comunidade São Domingos, Araponga).....	185
Figura 30: Mapa mental do estudante (2º ano, 17 anos, comunidade Tirica - Canaã).....	187
Figura 31: Mapa mental do estudante (2º ano, 19 anos, comunidade Tirica-Canaã).....	188
Figura 32: Mapa mental do estudante (3º ano, 19 anos de idade).....	191
Figura 33: Mapa mental da família do estudante (comunidade Córrego Santa Cruz - Ervália).....	191
Figura 34: Foto do Projeto ATER – Galinheiro.....	192

LISTA DE TABELAS

Tabela1 - Produto Interno Bruto de Ervália.....	21
Tabela 2- Principais produtos das lavouras temporárias e permanentes de Ervália (2005).....	22
Tabela 3- Produto Interno Bruto de Araçuaia.....	24
Tabela 4- Principais produtos das lavouras temporárias e permanentes de Araçuaia (2005).....	25

LISTAS DE SIGLAS

AEFAE- Associação da Escola Família Agrícola da Serra do Brigadeiro.

AMEFA- Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola

ARCAFAR- Associações Regionais das Casas Familiares Rurais

CEB- Comunidade Eclesial de Base

CEFFA- Centro Familiares de Formação por Alternância.

CFRs- Casas Familiares Rurais

CONTAG- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CTA- ZM- Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata

CUT- Central Única dos Trabalhadores

DRP- Diagnóstico Rápido Participativo

EBA- Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa

ECRs- Escolas comunitárias rurais

EFA- Escola Familiar Agrícola

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFET- Instituto Federal de Educação Tecnológica

EFA Puris- Escola Família Agrícola de Puris de Araponga.

EFASB- Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro.

EMATER- Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

FAEAB- Federação Brasileira de Agrônomos

FASE- Federação dos Órgãos para Assistência Social e Educação

MST- Movimento dos Trabalhadores sem Terra

MDA- Ministério do Desenvolvimento Agrário

ONG- Organização Não- Governamental

PE- Plano de Estudo

PESB- Parque Estadual Serra do Brigadeiro

PNAE-Programa Nacional de Alimentação Escolar

PPP- Projeto Político-Pedagógico

PPJ- Projetos Profissionais Jovens

PRONAF- Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar.

PTA- Projeto Tecnologias Alternativas

SAF's- Sistemas Agroflorestais

STR- Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de Araponga

UFV- Universidade Federal de Viçosa

UNEFAB- União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil

Resumo

OLIVEIRA, Jaqueline Rocha, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2014.
Conhecimentos e Práticas Agroecológicas nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).
Orientadora: Maria Izabel Vieira Botelho

O movimento de educação do campo se fortalece na Zona da Mata de Minas Gerais, principalmente, via Escolas Famílias Agrícolas (EFA). Em geral, estas escolas inserem a Agroecologia no projeto educativo e buscam o desenvolvimento do meio dos estudantes, das famílias e das comunidades, por meio da pedagogia da alternância e da associação locais. Nesta perspectiva, buscamos compreender como os conhecimentos em torno da Agroecologia são inseridos nos meios de vidas destes estudantes e destas famílias. A partir de observações e de entrevistas sobre a vida cotidiana da Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro e da Escola Família Agrícola Puris de Araçuaia, bem como, dos estudantes e suas famílias, compreendemos que o despertar para a prática agroecológica é influenciado dentre outras questões pelas relações de gênero, pela propriedade da terra, pelas práticas e manejos já realizados pelos pais, pela hierarquia familiar, pelo espaço da unidade produtiva e pelo projeto de vida. Desse modo, é de suma importância destacar as motivações, limitações e perspectivas de construção do conhecimento e da *práxis* agroecológica que afloram nos jovens estudantes das EFAs.

Abstract

OLIVEIRA, Jaqueline Rocha, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July 2014 **Agro-ecological Knowledge and Practices in Family Agricultural Schools (EFAs)**. Advisor: Maria Izabel Vieira Botelho

The movement of rural education is strengthened in the Forest Zone of Minas Gerais, mainly via Agricultural Family Schools (EFA). In general, these schools fall Agroecology in its educational project, aiming the development of the means of students, families and communities through the pedagogy of alternation and the local association. In this perspective, we seek to understand how the knowledge around the Agroecology, are inserted into the media lives of these students and families. From interviews and observations in everyday life Family Farm School Serra do Brigadeiro Family School and Farm Puris Araçuaia, as well as students and their families understand that awakening to agroecological practice is influenced among other things by gender relations by land ownership, practices and managements already made by parents, the family hierarchy, the manufacturing facility space and life project. Thus, it is very important to highlight the motivations, limitations and perspectives of knowledge construction and agro-ecological praxis that emerge in young students EFAs.

1. Introdução



Esta dissertação analisa alguns aspectos de duas Escolas Família Agrícolas (EFAs) localizadas na Zona da Mata de Minas Gerais - a Escola Família Agrícola (EFA) Serra do Brigadeiro (EFASB) e a Escola Família Agrícola (EFA) Puris de Araponga. Em geral, as EFAs são fruto de organizações populares do campo que, articulam-se ao movimento de educação do campo e possuem como método a Pedagogia da Alternância. Como veremos mais detalhadamente adiante, a pedagogia da alternância é o método educativo utilizado pelas EFAs na integração entre a família e a escola, para que aconteça a formação dos jovens estudantes na perspectiva da educação do campo. Nesse sentido, voltamos esta análise ao processo de socialização e construção dos conhecimentos dos estudantes, e relação deles com o meio sócio-familiar, sobretudo com os conhecimentos agroecológicos, como possibilidades de transformações dos meios de vida a partir da *práxis* (reflexão - ação) (FREIRE, 2010).

Teixeira & Bernartt & Trinade (2008) realizaram um levantamento da produção de teses e dissertações sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, defendidas entre os anos 1969 e 2006. Para estes autores, tais estudos representam um dado expressivo, vindo totalizarem 46 produções acadêmicas, que foram divididas em quatro áreas temáticas, sendo que as mais expressivas foram sobre a Pedagogia da Alternância e Educação do Campo e as relações entre a Pedagogia da Alternância e a questão do desenvolvimento; já as temáticas que tratam do processo de implantação de Centro Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no Brasil e das relações entre CEFFAs e famílias foram menos exploradas. Para os autores supracitados, outras áreas temáticas em relação à dinâmica da relação família - CEFFA, aos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância e às relações entre os CEFFAs e o Estado ainda necessitam serem mais aprofundados.

De acordo com Silva (2012), são poucos os estudos sobre a educação por alternância que discutem as motivações dos alternantes, bem como as modalidades, as condições, os mecanismos e os efeitos desta formação, seja no campo da didática, da sociologia ou o da psicologia, embora sejam significativos os resultados destes poucos estudos ora realizados. Ao identificarmos os trabalhos já concluídos na EFASB e EFA Puris, verificamos que também são poucos os trabalhos que tratam da perspectiva agroecológica adotada por estas escolas.

Observamos que o enfoque agroecológico aparece nos Projetos Políticos Pedagógicos destas EFAs em questão, embora existam diferenças nas formas de como o tema é tratado na realidade das duas escolas. Além disso, outro fato a se considerar, é que as escolas não são os únicos lugares de debate em torno da agroecologia, já que o assunto também pode aparecer na mídia, nas comunidades, em outras organizações frequentadas e nas famílias dos estudantes. Porém, neste trabalho predomina a opção pela compreensão da relação entre o meio sócio-escolar e o meio sócio-familiar, principalmente no que diz respeito aos meios de vida.

Nesta perspectiva, os primeiros contatos com os estudantes e as respectivas famílias revelam meios de vida com muitas características similares, em relação às questões da hierarquia familiar, de gênero, da estrutura agrária, da produção agrícola dentre outras, o que influenciou consideravelmente nos objetivos deste trabalho. Dessa forma, corroboramos com Ellis (1998, p.5), o qual afirma que “(...) diferentes indivíduos e famílias são susceptíveis de possuir potenciais diferentes, o acesso a diferentes fontes de renda, e, portanto, a participação nestas fontes terão diferentes impactos sobre a pobreza e a distribuição de renda”.

Portanto, o modo como as famílias lidam com seus meios de vida, influencia nas possibilidades dos jovens estudantes.

Nesta pesquisa, buscamos compreender em que medida a construção social do conhecimento agroecológico, estabelecida entre a EFA, o estudante e as famílias inscrevem-se nas práticas sociais, principalmente nos manejos produtivos, alterando, portanto, as paisagens e os meios de vida. Além disso, buscamos de forma mais específica, compreender como ocorre a construção social da proposta agroecológica pelos estudantes e pelas famílias, a partir do processo educativo nas EFAs Puris e EFASB, que utilizam a Pedagogia da Alternância. Assim, procuramos conhecer as experiências, as possibilidades e os desafios para que se consolide essa proposta para além do espaço escolar. Outro ponto investigativo refere-se às motivações dos estudantes e das famílias para vivenciar ou não a prática da proposta nas duas EFAs e entender como se articula a formação destes estudantes com os movimentos sociais tanto de educação do campo quanto do movimento agroecológico.

Entendemos que a Agroecologia é uma construção social que envolve parcela dos sujeitos que vivem no campo, as respectivas organizações sociais e os demais atores que se articulam no sentido de edificação e de fortalecimento da educação no campo e dos processos agroecológicos, o que parece resultar em uma ampliação das estratégias de meios de vida, com vistas à melhoria das condições de vida destas famílias agricultoras.

Assim, a abordagem de meios de vida, ‘livelihoods’, possibilita diferentes análises e reflexões sobre a realidade social e, especialmente, a rural. Nesta dissertação, fizemos a tentativa de relacionar esta abordagem com as propostas educativas das EFAs, que têm como um dos objetivos conhecer e aplicar os princípios da Agroecologia, portanto, esta dissertação diz respeito tanto à construção de ideias e conhecimentos agroecológicos quanto à prática. Como sabemos, a Pedagogia da Alternância estabelece a intrínseca relação entre teoria e prática.

Partimos do pressuposto de que os agricultores da Zona da Mata mineira que buscam a escolarização dos filhos nas EFAs fazem isto, orientados por algumas expectativas tais como: necessidade de ampliar os níveis formais de educação; proximidade física das escolas e dos locais de moradia; disponibilidade parcial dos filhos nas atividades rurais; a possibilidade de fortalecer ações coletivas de reivindicação social; a possibilidade de os filhos acessarem novas oportunidades de trabalho, após a escolarização, devido à impossibilidade de permanência nas zonas rurais decorrente da inexistência de terra suficiente para todos os filhos etc..

Além disto, os filhos também possuem expectativas em relação às escolas. Parte delas dos filhos corroboram com aquelas das famílias, mas também com desejos individuais. O acesso à escola pode possibilitar meios de vida fora do espaço rural ou mesmo que no espaço rural, fora das próprias unidades produtivas familiares. Assim, o acesso a uma EFA é também uma estratégia de meios de vida que pode apontar para diferentes resultados.

Desse modo, as áreas onde vivem estes estudantes e estas famílias e a paisagem local podem apresentar marcas das práticas agroecológicas, fato que autores como La Blache (2005), também conceitua como ‘gêneros de vida’, vindo relacioná-los às diferentes ações do homem sobre o próprio meio e/ou sobre os ambientes social e natural, portanto, na paisagem imediata. Ao considerarmos os estudos mais recentes sobre os meios de vida ou ‘livelihoods¹, Hebink (2007) aponta para as estratégias de meios de vida em contínua interação com paisagem. Tais perspectivas são bastante elucidativas para a proposta desta pesquisa. Conforme este autor, por meio de um olhar holístico, os meios de vida trazem elementos para entender a configuração dos recursos naturais e sociais, a análise do ator social, as estratégias de vida nos diferentes contextos históricos e as formas como as instituições sociais e as regras moldam a interação humana e influenciam as formas de acesso aos diferentes recursos.

Para Hebink (2007, p.11), na tentativa de fazer a vida, as pessoas usam uma variedade de recursos, tais como redes sociais, força de trabalho, terra, capital, conhecimento, emprego,

tecnologias e mercados, para produzir alimentos, para a extração de recursos naturais e para gerar rendas. Portanto, as estratégias de meios de vida podem ser bastante amplas. Nesta pesquisa, incluímos também o elemento educação, como parte das estratégias de meios de vida dos agricultores.

Segundo Perondi (2007), em várias pesquisas recentes, a abordagem de meios de vida tem sido utilizada nos estudos sobre a pobreza, com vistas a entender as estratégias de sobrevivência das pessoas em situações de vulnerabilidade, e ainda, a capacidade de resistência e transformações dos atores. O autor utiliza o diagrama de Scoones (1998)¹, para comprovar a hipótese de que a diversificação dos meios de vida rural gera maior sustentabilidade social. Conforme este autor, após a década de 1990, o enfoque de ‘meios de vida’ passou a analisar o comportamento das pessoas de forma mais ampla, sendo incorporado também nas agências internacionais de desenvolvimento e nas instituições de pesquisa. Neste contexto, o ‘Overseas Development Institute’ em Londres incorporou o viés da sustentabilidade dos meios de vida e, ainda, as políticas de promoção destes.

Pereira & Souza & Schneider (2010) analisam as concepções de ‘meios de vida’ e ‘livelihoods’, vindo afirmar que ambas as perspectivas abordam a relação homem e natureza. Os autores discutem a correlação do termo ‘meios de vida’ na perspectiva ‘livelihoods’ da vertente europeia. Além disto, esses autores enfatizam a contribuição do estudo de Antônio Cândido, em ‘Parceiros do Rio Bonito’, no qual o autor analisa as condições de vida do caipira paulista e a extrema fragilidade social dele. Para os autores, a análise dos meios de vida, proposta por Antônio Cândido, concebe a vida social a partir da satisfação das necessidades tanto naturais quanto sociais, relacionadas à garantia da subsistência e dos mínimos vitais. Já os autores ingleses, de acordo com Pereira & Souza & Schneider (2010), consideram a conjugação das capacidades, dos ativos e da sustentabilidade como primordiais nas análises dos meios de vida, principalmente, direcionadas aos processos de desenvolvimento rural. Outro autor bastante importante na reflexão sobre os meios de vida é F. Ellis (1998). Para este autor, a análise dos meios de vida não se restringe aos espaços rurais e nem apenas aos países em desenvolvimento. Ellis (1998) amplia, portanto, a compreensão de meios de vida. Para ele os meios de vida compreendem renda, em dinheiro ou tipo, bem como as instituições sociais (como o parentesco, a família, a vila e assim, por diante), as relações de gênero e os direitos de propriedade requisitados para apoiar e sustentar um dado

¹ SCOONES, I. Sustainable rural livelihoods: a framework for analysis. *IDS working paper*, Brighton, n.72, p. 1-22, 1998.

padrão de vida (ELLIS, 1998, p.4). Nesse sentido, para o autor dentre as estratégias de obtenção de meios de vida, a educação torna-se um dos principais meios de ampliar a capacidade para diversificação de trabalho e de renda, bem como para acessar políticas públicas e instituições sociais.

À luz destas perspectivas analíticas foi possível inferir que o acesso à EFA para as famílias e estudantes é uma estratégia de meios de vida, já que possibilita a transformação das condições de vida. Desse modo, a EFA como uma estratégia de meios de vida pode resultar em: maiores possibilidades de acesso à educação formal, já que a alternância facilita o ir e vir dos estudantes, por acontecer quinzenalmente; possibilita ao estudante dedicar-se ao trabalho na roça de forma integral, durante os 15 dias que estão no meio sócio – familiar; a escola pode fornecer a formação técnica e o conhecimento, os quais favorecem a introdução de práticas agrícolas mais sustentáveis onde moram; a formação é condizente com a cultura e a vida no campo e contribui para dar possibilidades para que o jovem permaneça no campo; a formação adquirida pode contribuir para a obtenção de novas modalidades de trabalho, inclusive fora dos espaços rurais, de forma ampliar, portanto, a renda; a EFA que conta com a contribuição de diferentes parceiros pode facilitar o acesso ao ensino superior, principalmente à Universidade Federal de Viçosa e, por último, porque a escola ao priorizar a dimensão agroecológica contribui para o fortalecimento do movimento da Agroecologia e da Educação do Campo. Orientados por esta formação, os estudantes possuem o potencial de serem replicadores tanto da Educação do Campo quanto da Agroecologia. A juventude assume desta forma importante papel social.

Vale ressaltar que apesar de o foco da análise estar centrada nos estudantes, jovens, e respectivas famílias, não foi utilizada a literatura referente aos estudos de juventude, atualmente bastante diversos, como apontou Weisheimer (2005) ao analisar os estudos sobre juventude e educação Rural, que tratam da inserção dos jovens na rede pública de educação como os estudos de Campolin, 2000, Freire, 2002, Silva, 1992, Silva, 2000, 2002, Turquino, 2003; e da participação dos jovens filhos de agricultores familiares em projetos de capacitação e formação profissional como estudos de Estevam, 2001, Manhani, 2000; em trabalhos sobre Juventude Rural, Identidades e Ações Coletivas em contextos de reforma agrária como os estudos de Castro, 2003, Chaves, 2003, Copa, 2002; aqueles que tratam da assimilação da cultura urbana como os estudos de Benevenuto, 2003(a), 2003(b), Vieira, 2002; e da construção política das identidades como luta de classes como os estudos de Branco, 2003, Holanda, 2000); trabalhos sobre Juventude Rural e Inserção no Trabalho como os estudos de

Brumer et. al, 2000, Deser, 1999, Weisheimer, 2002); e trabalhos sobre Juventude e Reprodução Social na Agricultura Familiar a partir dos estudos sobre reprodução de gerações na unidade de produção familiar agrícola como os estudos de Abramovay, 1998, Brumer, 2003, Brumer et. al, 2002, 2004, Duqué, 2002, Haygert, 2001, Silvestro et. al, 2001; sobre as possibilidades disponíveis aos jovens em relação à condição fundiária, à renda familiar, aos projetos profissionais a partir dos modos e vida dos pais, à socialização dos jovens no trabalho familiar e na escola e às representações dos jovens em relação ao trabalho no campo como os estudos de Carneiro, 1998, 1999, Pereira, 2004, Siqueira, 2003, 2004, Weisheimer, 2004; migração como os estudos de Spanevello, 2003, Stropasolas, 2002, 2003; e, por fim, a permanência dos jovens no campo a partir da pluriatividade como os estudos de Ribeiro, 2000.

As interpretações sobre a condição juvenil demonstram que esta é uma construção social, cultural e histórica altamente dinâmica e diversificada, o que implica considerá-la uma realidade múltipla, visto que os jovens não formam um todo homogêneo [...]. Quando se consideram as diferenças de classe social, etnia e gênero, por exemplo, percebem-se distinções relativas às posições ocupadas nos espaços sociais – que por sua vez são diferentes entre si – e aos processos de socialização [...]. Nesse sentido, é mais correto privilegiar as noções de *juventudes* e *jovens rurais* no plural, uma vez que eles vivem realidades sociais bastante diversas, construindo experiências e identidades coletivas distintas (WEISHEIMER, 2005, p.26).

Nesse sentido, podemos apreender uma variedade de processos sociais relacionados ao modo de ser, viver e construir conhecimentos, na socialização entre os diversos atores e espaços do meio sócio-escolar e sócio-familiar, porém o caminho traçado por esta pesquisa buscou suporte teórico em outras vertentes de referencial teórico².

Dessa forma, essa investigação tem uma função também social, na medida em que busca o aprofundamento de questões que podem apoiar demandas das EFAs de forma geral, mas também das famílias da EFASB e da EFA Puris. Consideramos que esse trabalho possa contribuir para as reflexões acerca das dimensões agroecológicas concebidas na relação entre as EFAs e o meio sócio-familiar, e que envolvem os estudantes nos respectivos meios de vida no campo. A pesquisa também apontou facetas estruturais e culturais inerentes às famílias que contribuem para facilitar a incorporação de práticas agroecológicas como também para

² Quanto às terminologias utilizadas, observamos que nos Projetos Políticos Pedagógicos da EFASB e da EFA Puris de Araponga, ambas ora utilizam jovens ou jovens rurais, quando se trata da alternância, dos Projetos Profissionais Jovens (PPJ) ou mesmo de processos sociais mais amplos; ora utilizam estudantes, quando se trata da questão metodológica das EFAs ou mesmo para dimensionar o projeto da EFA.

dificultá-las. Como exemplos, podemos mencionar as famílias que são meeiras e que não possuem autonomia para alterar os manejos produtivos; a disponibilização de parte das lavouras de café somente aos meninos que, assim, são mais atraídos para a permanência no campo com a possibilidade de renda própria; as tradições do *saber fazer* que são transmitidas dos pais para os filhos, o que de certa forma dificulta a construção do diálogo na *práxis* cotidiana; a predominância de manejos de cultivo, principalmente de café, convencionais; as áreas passíveis de experimentação de manejos agroecológicos ficam restritas à horta e ao pomar essencialmente, o que compromete ampliar os resultados e a avaliação destes manejos, já que são áreas menores e onde se pode correr algum risco. De fato, observamos que o conhecimento da Agroecologia ainda está bastante restrito ao campo das ideias no que diz respeito ao espaço familiar. Desta forma, esperamos corroborar com os trabalhos já existentes e apontar reflexões que possam potencializar a proposta metodológica das EFAs.

Assim, inicialmente, iremos apresentar a metodologia utilizada e, em seguida, faremos uma breve reflexão a respeito da questão agrária, por entendermos que o acesso à terra, principalmente via propriedade, irá interferir sobremaneira nos desenhos de meios de vida das famílias. Em seguida, faremos uma apresentação da EFASB e da EFA Puris e as concepções das escolas em relação à Agroecologia. Já no capítulo 3, buscaremos um aprofundamento a respeito da Pedagogia da Alternância e das motivações dos estudantes e das famílias para vivenciarem essa proposta da EFA, referente ao conhecimento agroecológico. No capítulo 4, abordaremos as práticas e os conhecimentos agroecológicos dos estudantes junto às famílias e, assim, a construção social da Agroecologia. As questões referentes ao gênero, à geração e à hierarquia familiar assumem uma grande importância para compreendermos os desafios e as perspectivas do conhecimento e da prática agroecológica. Embora estas questões não fizessem parte do objetivo principal, elas apareceram durante a trajetória dessa pesquisa. E, por fim, para um maior aprofundamento das condições de vida das famílias e estudantes, buscamos trabalhar com mapas mentais das unidades produtivas dos estudantes e das famílias. Portanto, a compreensão do meio sócio-familiar foi muito significativa para a evolução desta pesquisa. Assim, a seguir convidamos a (o) leitor (a) para conhecer a metodologia utilizada e, ainda, as trajetórias do trabalho de campo, as últimas virão em apêndice.

1.1 Caminhos metodológicos

Para atender aos objetivos propostos nesta investigação, utilizamos o estudo de caso composto por duas Escolas Famílias Agrícolas: EFA Serra do Brigadeiro e a EFA Puris de Araponga. Os ‘estudos de caso’ são também considerados estudos descritivos, pois têm a finalidade de aprofundar a descrição de uma realidade e também estabelecer paralelos na análise qualitativa (TRIVINOS, 1992). As escolas foram escolhidas por estarem localizadas na região da Zona da Mata mineira e porque elas são utilizadas pelos estudantes de forma sequencial, dando continuidade aos estudos, uma vez que a EFASB oferece o Ensino Fundamental e a EFA Puris oferece o Ensino Médio. Além disso, existe uma maior proximidade da pesquisadora com os estudantes, famílias e monitores destas escolas, devido à atuação como monitora na Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro, no ano de 2011, o que, de certa forma, influenciou e motivou a realização desta pesquisa.

A EFA Serra do Brigadeiro está localizada na comunidade rural de Dom Viçoso, no município de Ervália, o qual faz limite com o município de Araponga. A EFA Puris de Araponga é localizada na comunidade rural de São Joaquim, município de Araponga. Ambos os municípios, juntamente com Divino, Fervedouro, Miradouro, Muriaé, Pedra Bonita, Rosário de Limeira e Sericita constituem o território Rural da Serra do Brigadeiro - Região da Zona da Mata de Minas Gerais, como pode ser observado no mapa de a seguir:

Distribuição dos estudantes das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)

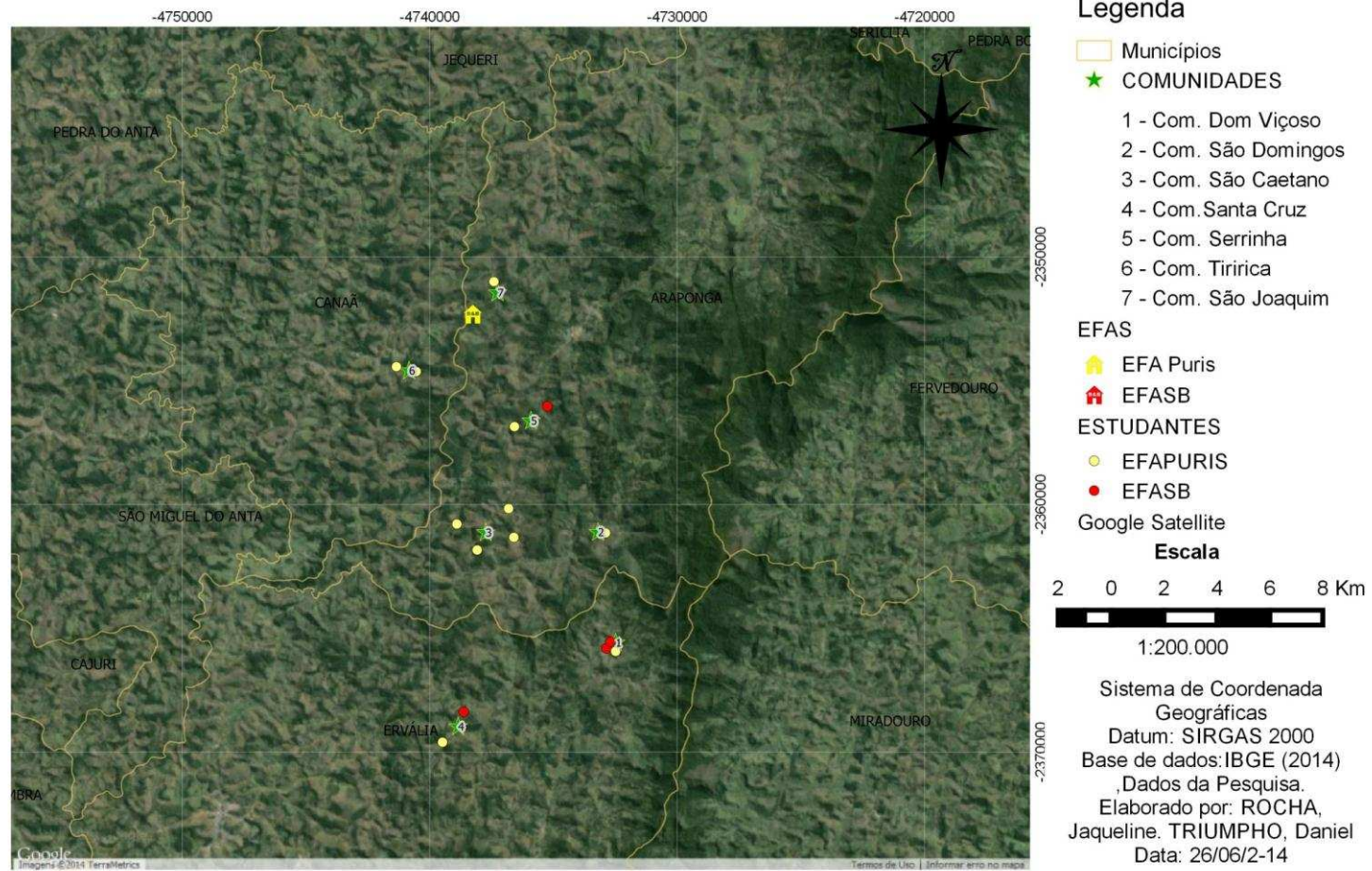


Figura 1- Mapa da Distribuição dos Estudantes das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) pesquisadas

Fonte: Elaboração da Autora

Para a realização da pesquisa, em um primeiro momento, efetivamos um levantamento bibliográfico referente a livros, teses, dissertações, artigos, periódicos que contribuíram para identificar estudos sobre as Escolas Família Agrícolas em geral e na região. Outros dados referentes aos municípios e à região que compõem essa pesquisa foram retirados de ‘sites’ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Atlas do Desenvolvimento Humano. Contudo, esta etapa estendeu-se às demais, à medida que houve a necessidade de coletar mais dados secundários.

A pesquisa de campo foi dividida em duas etapas: Na 1º etapa realizamos algumas visitas às EFAs Serra do Brigadeiro e a EFA Puris de Araponga, com o objetivo observarmos a vida cotidiana da escola, participar de reuniões e estabelecer os contatos. Durante esta etapa também realizamos um pré- teste com 2 dos (as) estudantes de cada escola, que participaram dessa pesquisa. O pré - teste constava de uma entrevista orientada por um roteiro, o qual seria aprimorado, conforme a necessidade de adequá-lo à pesquisa e à realidade dos estudantes envolvidos na pesquisa. Posteriormente, realizamos entrevistas, orientadas pelo roteiro (Apêndice 2) e a confecção dos mapas mentais com os estudantes envolvidos, além de estabelecer conversas livres com monitores, membros da associação das escolas, ex-estudantes e outros estudantes da EFA. E ainda entrevistamos uma ex-aluna das EFASB e EFA Puris de Araponga, atualmente monitora da EFASB. Ademais, também participamos de alguns eventos organizados pelas EFAs em questão. Já a 2º etapa compreendeu visitas às famílias dos estudantes, com a finalidade de realizar uma linha do tempo e os mapas mentais. É válido considerar que algumas destas etapas se repetiram ou aconteceram paralelamente, em função da necessidade de aprimoramento de algumas informações. A seguir detalhamos cada etapa.

Durante a primeira etapa da pesquisa, realizamos contatos eventuais com alguns monitores da Escola Família Agrícola de Puris de Araponga (EFA Puris) e da Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro (EFASB)³, principalmente em eventos como a ‘troca de saberes’ e o encontro dos ‘grupos de Agroecologia’ que aconteceram na Universidade Federal de Viçosa, e ainda em festas e eventos promovidas pelas escolas, como a festa junina na EFASB e a festa da Colheita da EFA Puris de Araponga. Já nos primeiros contatos, os monitores e coordenadores das EFAS, demonstraram interesse na

³ Em especial 2 monitoras as quais já tinham um vínculo maior, sendo uma da EFASB e a outra da EFA Puris. Elas moravam comigo em Viçosa durante os períodos em que não realizavam atividades nas escolas.

pesquisa, e dispostos a contribuir com a ela, vindo apontar também a importância dessa pesquisa para as Escolas Famílias Agrícola.

Após o pré- teste, aprofundamos o trabalho de campo e passamos cerca de 2 semanas na EFA Puris e 1 semana na EFASB. Durante a estadia nas escolas realizamos as entrevistas com os estudantes, orientadas pelo roteiro, com vistas a entender a partir das falas dos estudantes, os motivos de inserção na EFA, os projetos futuros dos estudantes, as informações sobre famílias e meios de vida deles. Além destas entrevistas, foram confeccionados pelos estudantes, mapas mentais do lugar de moradia no tempo sócio-familiar, seguida por uma conversa sobre o significado dos mapas.

Neste período, na escola, também tivemos a oportunidade de realizar uma observação sistemática, tendo como finalidade coletar os dados como fotos das práticas desenvolvidas na escola, compreender as formas como os estudantes usam o tempo na escola, etc., e ainda participar de algumas atividades na escola, como serões, oficinas e aulas. A realização da entrevista com a ex -aluna da EFASB e EFA Puris, atualmente, monitora da disciplina de práticas agrícolas na EFASB foi essencial para compreender o pensamento de uma ex-aluna e atual monitora. Realizamos, também, uma análise de documentos secundários dos arquivos das EFAs, tais como os Projetos Políticos Pedagógicos, histórico das escolas, cadernos da realidade dos estudantes, além de dados da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) fornecidos por Gilmar Oliveira (articulador das EFAs da Zona da Mata).

Participaram desta etapa da pesquisa 4 estudantes da Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro, que cursam o 9º ano, e que evidenciaram a intenção de continuar os estudos na EFA Puris. A escolha dos estudantes do 9º ano deve-se ao fato deles já terem vivenciado vários períodos de alternâncias e deles estarem no processo de socialização primária para secundária, período em que se interioriza a realidade social objetivada e se constrói a consciência subjetiva que é identificada na interação social (BERGER & LUCKMANN, 1990). Por meio, das informações obtidas com estes estudantes, buscamos identificar as motivações para a continuidade dos estudos na EFA Puris de Araponga.

Na EFA Puris de Araponga, entrevistamos 11 estudantes que já se formaram na EFASB e que, atualmente, dão continuidade à formação na EFA de Puris de Araponga, os quais totalizam 5 estudantes que cursam o 1º ano, 5 estudantes que cursam o 2º ano e 1 estudante que cursa o 3º ano (Como pode ser observado na Figura 1). Estes estudantes poderiam ter maior potencial de transformação das respectivas realidades, pelo fato de

poderem dar continuidade à Pedagogia da Alternância na EFA Puris. Todas as entrevistas com os estudantes ocorreram na escola.

A 2ª etapa do trabalho de campo foi realizada na unidade familiar dos estudantes, com o envolvimento das famílias e dos estudantes citados na EFA Puris de Araponga, uma vez que coincidia com o tempo sócio-familiar dos estudantes. Todas as famílias dos estudantes que participaram desta pesquisa residem nas zonas rurais dos municípios de Ervália, Araponga e Canaã. Para um detalhamento espacial, temporal, cultural e social das realidades em questão, utilizamos: a) A ‘linha do tempo’, técnica do Diagnóstico Rápido Participativo – DRP; b) O mapeamento participativo, por meio dos mapas mentais. Apenas no momento de confecção dos mapas, os estudantes não estavam presentes e a confecção ficou a cargo das famílias.

A realização desta etapa apenas com as famílias e os estudantes da EFA Puris de Araponga deveu-se ao fato de que estes estudantes, que já haviam passado pela EFASB, estariam em uma etapa posterior de socialização, com mais possibilidades de escolhas dos próprios meios sócio-profissionais e das próprias realidades sociais. Assim, essa etapa do trabalho de campo ocorreu na unidade familiar, o que possibilitou registros como fotos das práticas agrícolas nas propriedades, além de um maior contato com a realidade dos estudantes, os meios de vida deles e a paisagem que envolve toda a propriedade, como as plantações, as criações, os lugares das casas, os recursos hídricos, etc., ou seja, todos os componentes dessa paisagem.

Conforme Expósito (2010, p.40), a linha do tempo revela “(...) mudanças no sistema de produção e no ambiente e tem o objetivo de visualizar fatos, experiências e mudanças que influíram de forma decisiva sobre o desenvolvimento comunitário e o uso de recursos naturais”. Com este método, buscamos um aprofundamento dos fatores que contribuíram para as motivações e as intencionalidades dos estudantes e das famílias para buscarem uma EFA; as influências desta escola nas estratégias de meios de vida destes, e, por conseguinte, nos desenhos das paisagens.

A linha do tempo foi construída juntamente com os estudantes e as famílias e utilizamos cartolinas e pincéis. Inicialmente, foram apresentados os objetivos da pesquisa e desta técnica a cada família e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido que foram assinados por todos os envolvidos. A linha do tempo foi elaborada a partir de uma escala de tempo histórico que compreendeu o período anterior à inserção do jovem na EFA, o período atual e a projeção para o futuro. Foram discutidos os fatos, as experiências e as mudanças importantes em relação à paisagem e às técnicas agrícolas, aos insumos utilizados na propriedade, à diversidade de cultivos e

às inovações no trabalho e na renda, além da história de vida das famílias, das questões agrárias referentes ao acesso à terra, algumas concepções e pensamentos dos membros da família em relação à EFA e ao enfoque agroecológico e as motivações das famílias para incentivar os filhos no estudo da EFA.

O mapeamento participativo, além da representação cartográfica da unidade familiar, possibilitou outras compreensões da realidade social fornecidas pelos próprios sujeitos envolvidos na pesquisa. Os mapas foram confeccionados pelas famílias dos estudantes, após a realização da linha do tempo. O primeiro passo foi a organização do local e a apresentação dos materiais a serem utilizados (papel, pincel atômico, lápis colorido, entre outros). Em seguida, discutimos com os participantes o objetivo e os procedimentos necessários a esta técnica, de forma a estimular as pessoas a produzirem mapas mentais de acordo com a criatividade e as identidades dos participantes em relação à unidade familiar, no espaço do papel que iria ser representado, o que conforme (RUAS, 2006) contribui para retratar a percepção das pessoas em relação à própria realidade.

Em suma, foram criados 11 mapas da paisagem da unidade familiar, pelos estudantes que haviam sido entrevistados na EFA Puris. Semelhante processo foi realizado pelas famílias, posteriormente (sem a presença dos estudantes), na unidade familiar, onde foram criados 10 mapas, já que uma família possui dois filhos que estudam na EFA Puris de Araponga. Ao todo foram feitos 21 mapas. Em seguida, comparamos a paisagem mapeada, para tentarmos compreender como estes estudantes e como as famílias percebem essa paisagem e os meios de vida. O objetivo foi cruzar as informações dos mapas, para visualizarmos a diferença de pensamento do estudante e da família dele, vindo destacar, assim, o modo como cada sujeito visualizava a unidade familiar. Esse mapeamento, também, foi importante para uma reflexão sobre as práticas sociais relativas à Agroecologia e para a identificação dos fatores que impossibilitam ou limitam a proposta agroecológica concebida pelas EFA e que permeiam os conteúdos das disciplinas.

1.2. Análise dos dados:

Todas as informações obtidas foram analisadas a partir da ideia de triangulação de informação, para se alcançar a “(...) máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVINOS, 1992, 138). A coleta de dados foi

dividida conforme os interesses por: 1) *Processos e produtos centrados no sujeito*, por meio das entrevistas, mapas participativos e das técnicas participativas da linha do tempo; 2) *Elementos produzidos pelo meio dos sujeitos*, com a análise do Projeto Político Pedagógico, elementos históricos, fotografias e regimentos das EFAS, além de dados do IBGE e das organizações como Sindicatos e ONGs; 3) *Processos e produtos originados pela estrutura sócio- econômica e cultural do macro-organismo social do qual está inserido o sujeito*, por meio da pesquisa de natureza teórica. Todas as informações foram interpretadas e se retroalimentaram durante a realização da pesquisa, como se verá nos próximos capítulos. Desse modo, os resultados foram tratados e analisados dentro do contexto maior, que abrange todas as informações obtidas para uma maior compreensão da realidade em questão (TRIVINOS, 1992).

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DO CAMPO E A QUESTÃO AGRÁRIA

1. Introdução

A democratização do saber transformou-se num pré-requisito crucial para a liberação humana porque o sistema de saber contemporâneo exclui o humano por sua própria estrutura. Um processo desse tipo de democratização envolveria uma tal redefinição do saber que o local e diversificado viria a ser considerado legítimo e visto como um saber indispensável porque a concretude é a realidade, a globalização e a universalização são meras abstrações que violam o concreto e, por conseguinte, o real (Vandana Shíva, 2003).



história agrária da região da Zona da Mata de Minas Gerais remonta a um passado de concentração da terra seguido da fragmentação, o que apresenta reflexos nos dias atuais, percebidos tanto nas paisagens rurais, como na forma de organização social e de produção agrícola e de criação animal, elementos constitutivos dos meios de vida. A proposta deste capítulo justifica-se pelo fato de que tanto o Movimento de Educação do Campo como as estratégias de meios de vida adotadas pelas famílias orientam-se, também, pela forma de acesso e de uso da terra. E uma das bandeiras de luta do Movimento é também empreender processos que possam melhorar e fortalecer as condições socioeconômicas das famílias, o que tem intrínseca relação com formas mais justas de uso da terra. Neste sentido, é importante apreender a realidade dos estudantes e das famílias e, assim, buscar elementos para compreender em que medida a estrutura agrária regional interfere nos meios de vida das famílias e na incorporação de práticas agroecológicas promovidas pela EFA. Tais elementos de análise são fundamentais para elucidar como se desenham práticas e conhecimentos agroecológicos, no espaço da unidade familiar do estudante, bem como em outros espaços sociais.

1.1. Elementos da realidade agrária da Zona da Mata de Minas Gerais

Em geral, na região onde vivem os jovens que estudam na EFASB e EFA Puris, parte da obtenção dos meios de vida se dá, principalmente, pela produção agrícola, orientada, após a década de 1960, pelo modelo produtivo proveniente da Revolução Verde, com o predomínio de paisagens monoculturas, em pequenas propriedades, com

expressiva dependência de insumos externos. Tal modelo de agricultura e dependência de insumos externos confere menor autonomia aos agricultores desta região. Portanto, tais meios de vida são reflexos da história agrária da região da Zona da Mata, como se pode perceber em vários estudos sobre a região.

Para Valverde (1959), na Zona da Mata encontravam-se junto aos primeiros ocupantes, as populações indígenas Puris e Cataguás. Ao redor dos primeiros núcleos embrionários de populações foram se estabelecendo roças que garantiam o autoabastecimento e os alimentos para pessoas e animais que circulavam e transportavam as mercadorias. Além destes núcleos, com o início do esgotamento do ouro, houve migrações das populações em busca de novas terras na Zona da Mata. Essa frente de povoamento se ateve à criação de gado e ao cultivo de cana de açúcar, café, e principalmente roças alimentares destinadas ao consumo local. As transformações na estrutura econômica e social da Zona da Mata ocorreram de forma similar ao Vale do Paraíba, com a formação de latifúndios cafeeiros, a utilização de mão-de-obra escrava, e conseqüentemente a dominação de uma aristocracia rural, que modificaram as paisagens às custas da derrubada da mata. Com o tempo, os solos se esgotaram, vindo transformarem-se em pastos. Ao mesmo tempo, as matas foram adentradas para formação de novas lavouras cafeeiras, que aumentavam o domínio dos *plantations* e a concentração da terra. Com a crise do café e após a abolição da escravatura, houve o predomínio da meação, o pagamento de diaristas e o aluguel da força de trabalho do pequeno proprietário pelo fazendeiro. As dificuldades econômicas forçaram a partilha das terras por herança, já que o pequeno proprietário tinha menos possibilidades para se sobressair às crises. Muitas propriedades foram parceladas, divididas em heranças, que formaram minifúndios ou levaram à perda da propriedade, nos domínios dos *plantations*.

Nessa perspectiva, observa-se que desde o estabelecimento das posses e sesmarias no período colonial, a expansão das atividades econômicas agrícolas na Zona da Mata, formaram duas paisagens rurais distintas quanto à estrutura agrária e à articulação com o mercado: uma a partir da fragmentação e a outra com a concentração da terra. Estes são processos distintos e complementares. Nota-se que o segundo processo é predominante na microrregião de Viçosa, onde se localizam os municípios de *Ervália*, *Araponga* e *Canaã* priorizados nesta pesquisa (CARNEIRO & MATOS, 2008). Para Valverde (1959), nestas zonas cafeeiras, o café era cultivado, em terrenos altos e inclinados, de forma irracional e antieconômica; da mesma forma, na cultura de

milho utilizavam-se técnicas como queimadas, sem o uso do esterco, cujos trabalhadores rurais viviam em condições econômicas de miséria.

Dessa forma, os manejos realizados nos cafezais, desde o século XIX, seguiam um modelo bastante próximo daqueles utilizados pelos cafeicultores do Vale do Paraíba, no Rio de Janeiro, o que resultou em uma progressiva erosão dos morros, tanto lá, em terras fluminenses quanto na Zona da Mata mineira (LIMA, 2008). Ademais, a utilização, a partir da década de 1960, do pacote tecnológico proveniente da Revolução Verde intensificou a degradação das terras e a perda da biodiversidade na Zona da Mata mineira, com o predomínio da monocultura. Isto resultou em precarização dos meios de vida, principalmente, para aqueles agricultores de base familiar e de menor porte, que representam a grande maioria dos ocupantes da região.

Dentre outros processos fundamentais para essa precarização no campo a partir da década de 1970, destacam-se: a modernização⁴ parcial e conservadora que, de acordo com José Graziano da Silva (1980), aumentou as disparidades regionais, que causou desigualdade econômica e tecnológica na medida em que priorizou alguns cultivos e regiões específicas e as propriedades de maiores extensões. Aliado à modernização da agricultura, ocorre a intensificação das relações de trabalho assalariado, aumento da concentração fundiária, o que implicou em expropriação de pequenos agricultores, posseiros e de meeiros, intensificação das correntes migratórias campo/cidade e a deficiência de políticas agrárias voltadas para setores rurais menos favorecidos. Além disso, intensificaram-se mudanças nos padrões culturais, principalmente no que diz

⁴ Conforme o glossário de termos utilizados no desenvolvimento rural, publicado pelo Instituto Souza Cruz, o conceito de modernização da agricultura também pode ser entendido da seguinte forma: **MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA** (Brum, 1988): o fenômeno da modernização da agricultura pode ser definido como sendo o processo através do qual ocorrem modificações na base técnica da produção. Assim, a agricultura moderna (ou modernizada) é a fase agrícola que se caracteriza pelo uso intensivo, a nível das unidades produtoras, de máquinas e insumos modernos, bem como para uma maior racionalização do empreendimento e pela incorporação de inovações técnicas, que dizer, a utilização de métodos e técnicas de preparo e cultivo do solo, de tratos culturais e de processos de colheita mais sofisticados. Em outras palavras: modernização da agricultura é o processo de mecanização e tecnificação da lavoura. Neste sentido, o grau de modernização avalia-se pelo índice de máquinas, equipamentos, implementos e insumos modernos utilizados. Todavia, o conceito de modernização não se esgota no acima exposto. Pode ser definido ainda como sendo um processo de modificação nas relações sociais de produção. Neste caso, implica numa maior integração do produtor e da produção no mercado e na racionalidade do lucro. O objetivo principal da produção agrícola ou agropecuária, então, passa a ser o lucro, através do qual se dá a acumulação. A produção destina-se antes de tudo ao mercado, no qual vai ter atuação privilegiada o segmento que controla a comercialização. Outra característica importante é a transformação capitalista da agricultura. À medida que o processo de modernização se implanta e avança, a agricultura tende a especializar-se, orientando-se para um ou dois produtos (raramente mais), em cada região. Esta tendência em direção à monocultura, de um lado, cria dificuldades e estrangulamentos à pequena propriedade rural e aos produtores autônomos e, de outro, viabiliza e estimula a empresa rural, grande e média, onde se estabelecem as relações capitalistas de produção, com os proprietários dos meios de produção (terras, máquinas etc.) assumindo o papel de patrões e os trabalhadores diretos, destituídos dos meios, assumindo a condição de assalariados rurais.

respeito aos perfis alimentares regionais, decorrentes, em grande medida, das ideias e sugestões difundidas pelos técnicos extensionistas, com visíveis prejuízos para estes agricultores (SOUZA, 2006; SILVA 1980).

Ao analisarmos as transformações no arranjo sócio-espacial dos últimos anos da região Zona da Mata (MG), e conforme os dados do Censo Agropecuário (IBGE, 2014), nós identificamos a predominância da população rural nas décadas de 1970 e 1980; porém após a década de 1980, houve uma queda da população rural, o que pode ser explicado pela predominância deste modelo de produção, a partir da ampliação da agricultura preconizada pela Revolução Verde.

Em relação ao perfil fundiário da Zona da Mata, conforme o Censo Agropecuário (IBGE, 2006), nós podemos constatar que a área dos estabelecimentos destinados à agricultura familiar⁵, é de 41,90%, enquanto a área destinada a estabelecimentos não familiares corresponde a 58,10%. Por outro lado, o número de estabelecimentos familiares corresponde a 82,05%, e o número de estabelecimentos não familiares corresponde a 17,95%. Esse fato elucidado que o percentual das áreas destinadas à agricultura não familiar é muito superior aos familiares, o que mostra que ainda ocorre o predomínio de latifúndios, reflexos de uma história marcada por traços do período colonial.

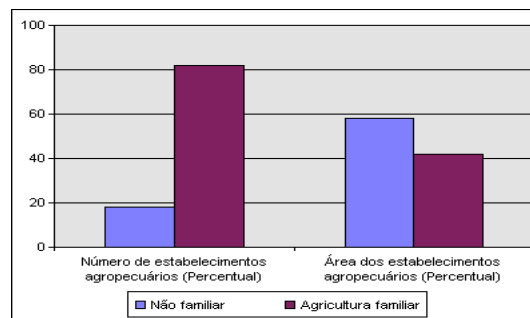


Gráfico 1: Número e Área dos estabelecimentos Agropecuários na Zona da Mata (MG).

Fonte: IBGE - Censo Agropecuário 2006. Organizado pela autora, 2010⁶.

É preciso enfatizar que a Zona da Mata mineira ainda apresenta uma quantidade expressiva de áreas agropecuárias destinadas à agricultura familiar, 41,90%, se

⁵ A utilização do termo Agricultura Familiar se deve a conceituação proposta pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e sindicatos rurais no momento da consolidação de políticas públicas, como para o acesso ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Da mesma forma o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), utiliza a terminologia para representação dos dados estatísticos. Neste caso, utilizamos esta denominação para designar os dados do IBGE.

⁶ Disponível em: <http://www.novos cursos.ufv.br/graduacao/ufv/geo/www/wp-content/uploads/2013/08/Jaqueline-Rocha-Oliveira.pdf> Acesso em: 04 set. 2012.

comparada à escala do Brasil, que possui apenas 24,32% das áreas agropecuárias destinadas a este setor social (IBGE, 2006), conforme pôde ser observado pela pesquisadora durante a elaboração da monografia de curso (OLIVEIRA, 2011). Uma questão a ser problematizada seria o que levou a agricultura familiar a se manter nessa mesorregião? Tal questão sugere o aprofundamento dos estudos das estratégias de meios de vida no campo.

Entretanto, como essa não é uma questão central nesta pesquisa, apesar da extrema importância, o levantamento destes dados secundários foi no sentido de delinear o perfil específico de manejos agrícolas que começaram a se territorializar e se intensificar na Zona da Mata, sobretudo a partir da década de 1990: a Agroecologia. Por se tratar de agricultores de base familiar, as formas de acesso e uso da terra são fundamentais para a implementação de manejos agroecológicos, vindo definir o padrão dos meios de vida. Observamos que a ampliação dos sistemas agroecológicos originou-se após a introdução dos Sistemas Agroflorestais (SAF's). Assim, as experiências alternativas de fazer agricultura que surgiram na Zona da Mata, aconteceram, principalmente após a fundação, na década de 1980, do Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA - ZM), organização não- governamental preocupada em estabelecer juntamente com os agricultores da região formas mais sustentáveis de agricultura, hoje denominada de base agroecológica, com vistas a solucionar problemas relacionados aos cultivos locais (SOUZA, 2006). Além disto, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e os sindicatos de trabalhadores rurais, fundados em vários municípios da região, também durante a década de 1980, contribuíram sobremaneira para a reflexão e para a introdução de manejos mais sustentáveis, com o objetivo de aumentar o cuidado com a terra. Porém, tal perspectiva de manejo está longe de ser predominante, sobretudo pelas barreiras impostas historicamente, como ditas anteriormente. Assim, a partir das diversas redes que conectam agricultores agroecológicos, organizações, e movimentos sociais do campo, podemos visualizar redesenhos dos meios de vida, que se configuram por conhecimentos e práticas inovadores.

Dessa forma, os municípios escolhidos para esta pesquisa, Ervália, Araponga e Canaã, onde estão localizadas as duas escolas e onde vive a maioria dos estudantes, não são exceção ao processo descrito acima. Além disso, essas alterações contribuíram para o surgimento de ações, na região, com vistas a buscar saídas para a melhoria da produção e das condições de vida, de forma a influenciar também e fornecer elementos para a criação das EFAs, como lugar essencial para a reflexão e a prática de novas

modalidades de produção e de compreensão da realidade imediata. Tal perspectiva é central para a compreensão dessa proposta investigativa.

1.2. Contextualização dos municípios: Ervália, Araponga e Canaã

O atual município de **Ervália** teve sua origem a partir do povoamento realizado por colonizadores, por meio da Entrada da Bandeira de Antônio Rodrigues Arzão, por volta de 1639, em busca de ouro e metais preciosos. Nesse período foi construída a Capela Nova pelo novo núcleo de habitantes. Já em 1853 foi desmembrado do município de Ubá e, em 1886, passou a se denominar São Sebastião do Herval. Em 1938 foi desmembrado de Viçosa e elevado à categoria de município, constituindo-se de dois distritos: Erval e Araponga. Após o desmembramento de Araponga, o município passou a ser denominado Ervália (IBGE, 2013).



Figura 2: Localização Geográfica de Ervália
Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013⁷.

Ervália pertence à microrregião de Viçosa e à mesorregião da Zona da Mata de Minas Gerais. Com uma área territorial de 357,39 km², possui uma população de 17.946 hab com densidade demográfica de 50,25 hab/Km² (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013). A cidade possui características de uma cidade pequena, com o predomínio da atividade agropecuária, como se vê no Produto Interno Bruto no gráfico a seguir; e ainda com uma população rural bem expressiva se comparada a outras cidades brasileiras, o que pode ser observado no estudo populacional no anexo 1 e 2 (IBGE, 2013).

⁷ Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil/ervaliang>> Acesso em: 2 Jan: 2014.

Variável	Ervália	Minas Gerais	Brasil
Agropecuária	31.759	15.568.048	105.163.000
Indústria	15.321	54.306.183	539.315.998
Serviços	95.918	97.398.820	1.197.774.001

Tabela1 - Produto Interno Bruto de Ervália

Fonte: IBGE, 2009.

Segundo os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano (2010), Ervália tem população urbana de 9.470 hab. e a população rural de 8.476 hab. A partir da análise estatística⁸ (Anexo 1 e 2 - IBGE, 2000) observamos que após a década de 1980, a população rural reduziu-se gradativamente, o que dentre outros motivos pode estar relacionado ao período da Revolução Verde e aos impactos por ela provocados. Esse fato pode ser observado em todas as famílias desta pesquisa, visto que só tiveram acesso a algumas tecnologias, tais como a máquina de colher café, roçadeira e tratores, em média nos últimos 5 anos, já o uso de insumos é uma prática recorrente desde muitos anos.

Em relação à atividade agropecuária, o município apresenta o predomínio da produção de café, tanto em área plantada e colhida, quanto em valor, seguido do feijão e do milho. Assim, o café é reintroduzido na região a partir das décadas de 1960/1970, de forma a incorporar também a utilização dos insumos provenientes da Revolução Verde em grande parte das unidades familiares. Apesar do predomínio dessas culturas como maior fonte de renda, as demais culturas temporárias também são expressivas, como o arroz, a cana-de-açúcar e o tomate, como pode ser visto na tabela abaixo. Já nas lavouras permanentes foram identificadas além do café, a banana e o maracujá. É válido considerar que os dados do IBGE são limitados a esses cultivos apontados, já que na realidade das unidades familiares também são encontrados outros cultivos consorciados com o café, o milho e o feijão. Além disto, a tabela não abrange as hortas, frutas, legumes como mandioca e abóboras, o que indica que a policultura permaneceu como estratégia de meios de vida. Outro fato marcante, na história agrária de Ervália e Canaã é a adesão de pequenos produtores integrados às grandes empresas, o que implica em transformações de meios de vida, para se adequarem às demandas do capital privado. Contudo, essa última perspectiva produtiva não apareceu na realidade dos envolvidos nessa pesquisa.

⁸ Contudo também é preciso considerar que muitas pessoas que moram nas cidades tem um sítio no campo; desse modo, é válido discutir a veracidade de tais informações.

Municípios e principais produtos das lavouras temporárias e permanentes	Área plantada ou destinada à colheita (ha)	Área colhida (ha)	Quantidade produzida (t)	Rendimento médio (kg/ha)	Valor (1 000 R\$)
Ervália	12 184	12 184	...	...	22 672
⁹ Lavouras	7 176	7 176	...	...	5 494
Lavouras Permanentes	5 008	5 008	...	...	17 178
Café (beneficiado)	5 000	5 000	6 000	1 200	17 100
Feijão (em grão)	3 550	3 550	2 580	726	3 569
Milho (em grão)	3 500	3 500	4 900	1 400	1 568
Arroz (em casca)	100	100	160	1 600	61
Cana-de-açúcar	20	20	800	40 000	26
Banana	7	7	154	22 000	74
Tomate	6	6	276	46 000	270
Maracujá	1	1	6	6 000	4

Tabela 2- Principais produtos das lavouras temporárias e permanentes de Ervália (2005)

Fonte: IBGE, 2006.

Outro fato a ser observado sobre o perfil agrário do município é a expressiva presença da parceria, tanto em Ervália como em Canaã e Araponga. Conforme Marques (2007), a parceria em Ervália constitui uma prática costumeira, sobretudo, a partir do plantio de café e, em escala inferior, nas lavouras de arroz, feijão e milho. Além destes cultivos, também é significativa a produção de mandioca, cana-de-açúcar e outros gêneros destinados ao autoconsumo e também à comercialização. Outro fato significativo é que a parceria, em muitos casos, ocorre entre parentes, sobretudo entre pais e filhos, o que possibilita a permanência destes últimos no campo (MARQUES, 2007). Tal perspectiva poderá ser observada a partir das falas de várias famílias desta pesquisa, que residem não só em Ervália, mas também em Araponga e Canaã, como se verá adiante.

O município de **Canaã** possui uma menor representação em termos de estudantes e famílias pesquisadas, contudo, a realidade se assemelha aos demais municípios desta investigação. Este município foi criado a partir do povoado Santo Antônio da Palestina, por volta de 1780, com os primeiros moradores colonos, agricultores e mineradores provenientes de Mariana e Ouro Preto. O povoado se estabeleceu com a atividade agrícola, em geral via a doação de sesmarias, onde foi

⁹ Conforme o IBGE, o Censo Agropecuário define como: “**Lavouras permanentes** - a área plantada ou em preparo para o plantio de culturas de longa duração, que após a colheita não necessitassem de novo plantio, produzindo por vários anos sucessivos. Foram incluídas nesta categoria as áreas ocupadas por viveiros de mudas de culturas permanentes. **Lavouras temporárias** - as áreas plantadas ou em preparo para o plantio de culturas de curta duração (via de regra, menor que um ano) e que necessitassem, geralmente de novo plantio após cada colheita, incluíram-se também nesta categoria as áreas das plantas forrageiras destinadas ao corte”. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/conceitos.shtm>> Acesso em: 2 Fev. 2014.

construída a primeira capela. Por motivos religiosos ligados às tradições das ‘Escrituras Sagradas’ passou a ser denominado de Canaã. Em 1923, foi criado o distrito que pertencia a Viçosa e depois, em 1953, passou a pertencer São Miguel do Anta, vindo se emancipar no mesmo ano. Em 1962 é elevado à categoria de município (Prefeitura de Canaã, 2014; IBGE, 2014). Atualmente, Canaã possui 4.628 hab e mesmo com a migração campo/cidade, ainda hoje a maior parte da população vive na zona rural (ver Apêndice 1 do cap. II), com 59, 83% (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013). O índice de Gini é maior do que o de Ervália e Araponga, sendo 0,50 (Apêndice 2 do cap. II). A atividade econômica principal continua sendo a agricultura.



Figura 3: Localização geográfica de Canaã
Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013¹⁰.

Araponga assemelha-se aos municípios de Ervália e Canaã, no se que refere ao histórico de fundação. As primeiras ocupações de colonizadores ocorreram a partir de expedições, do Bandeirante Antônio Rodrigues Arzão, em 1693, que marchou rumo à Serra do Ipiranga, com a finalidade de aprisionar índios. Ele avistou índios da nação Puris, os quais noticiaram a existência de ouro e os guiaram à Serra dos Arrepiados, onde hoje se encontra o município de Araponga (Prefeitura Municipal de Araponga, 2013). Além destas expedições, houve outras, como a do Capitão Manoel Luiz Branco, por volta de 1780 e ainda por mineradores saídos de Mariana e Ouro Preto. A distribuição de sesmaria e ‘datas de minerais’, em 1871, contribuiu para o povoamento da região, sobretudo após a construção de capela dedicada a São Miguel e Alma no Povoado de Arrepiados, a qual o padre Joaquim José Godói Torres foi o mentor do novo povoamento. A capela foi responsável pela primeira denominação do distrito - São Miguel e Alma no Povoado de Arrepiados - subordinado ao município de Viçosa. Em 1938 passa a se chamar Araponga e a ser anexado ao município de Erval. Somente em

¹⁰ Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_print/canaa_mg> Acesso em: 2 Jan. 2014.

1962 Araponga é desmembrada de Ervália e passa a ser considerada um município, sendo composto por 2 distritos: Araponga e Estevão de Araújo (IBGE, 2013).

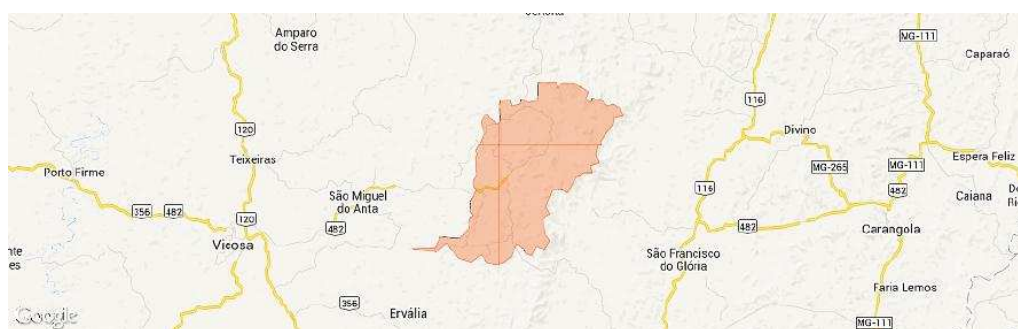


Figura 4: Localização Geográfica de Araponga
Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013.

O município de Araponga pertence à microrregião de Viçosa e à mesorregião da Zona da Mata de Minas Gerais, com uma área de 305,67 km², a população de 8.152 hab, e a densidade demográfica de 26,71 hab/Km² (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013). Assim como Ervália, o município de Araponga também é considerado de pequeno porte, cujas principais atividades econômicas são a cafeicultura e a pecuária de corte e de leite, sendo que o PIB Agropecuário é superior ao da indústria como se vê a seguir. Além disso, o turismo rural tem se destacado a partir da criação do Parque Estadual Serra do Brigadeiro, em 2005 (Prefeitura Municipal de Araponga, 2013).

Variável	Araponga	Minas Gerais	Brasil
Agropecuária	19.537	15.568.048	105.163.000
Indústria	3.846	54.306.183	539.315.998
Serviços	24.908	97.398.820	1.197.774.001

Tabela 3- Produto Interno Bruto de Araponga
Fonte: IBGE, 2009.

A tabela a seguir confirma o predomínio das lavouras permanentes, sobretudo de café, seguidas do feijão e do milho que são temporárias, que correspondem ao maior valor da produção. Contudo, da mesma forma que em Ervália e Canaã, outros cultivos são expressivos para a obtenção dos meios de vida, o que sugere o policultivo. Quanto aos manejos da agricultura, o modelo agrícola orientado pela Revolução Verde é o predominante, com a grande utilização de insumos químicos, com o objetivo de otimizar a produção.

Municípios e principais produtos das lavouras temporárias e permanentes	Área plantada ou destinada à colheita (ha)	Área colhida (ha)	Quantidade produzida (t)	Rendimento médio (kg/ha)	Valor (1.000 R\$)
Araponga	4 336	4 336	...	...	10 535
Lavouras Temporárias	1 320	1 320	...	...	1 204
Lavouras Permanentes	3 016	3 016	...	...	9 331
Café (beneficiado) perm.	3 000	3 000	3 240	1 080	9 169
Feijão (em grão)	750	750	435	580	631
Milho (em grão)	420	420	1 260	3 000	403
Cana-de-açúcar (2)	130	130	2 002	15 400	64
Mandioca (2)	20	20	320	16 000	106
Banana perm.	14	14	329	23 500	158
Tangerina perm.	2	2	12	6 000	4

Tabela 4- Principais produtos das lavouras temporárias e permanentes de Araponga (2005)

Fonte: IBGE, 2006.

Com relação à população, Araponga possui 5.111 habitantes que vivem na zona rural, e 3.041 habitantes na zona urbana. Apesar da queda gradativa da população rural após a década de 1980, período em que se consolida a Revolução Verde como descrito anteriormente, o município ainda apresenta uma quantidade expressiva de famílias no campo, porém ainda mantém certa concentração fundiária, já que a maior parte das áreas destinadas ao cultivo agrícola é de grandes proprietários, conforme o anexo 4 do IBGE (2013) que revela que a agricultura não familiar detém 40% das áreas dos estabelecimentos agropecuários, embora ocupe apenas 7,37% do número dos estabelecimentos agropecuários. Tal fato pode ser observado até mesmo nas falas dos estudantes e famílias que moram em comunidades como Serrinha, onde grandes fazendas contribuem para uma concentração fundiária no município. Entretanto, se comparado ao índice de Gini dos dados nacionais que é de 0,60, e também com os outros municípios estudados, o índice de Gini de Araponga é relativamente menor, sendo 0,44, conforme o Atlas do Desenvolvimento Humano (2013) em anexo.

Como já dito, outras formas de praticar agricultura estão se configurando nesta região, o que será detalhado adiante, e são resultantes das relações estabelecidas entre organizações como as ONGs (principalmente o Centro de Tecnologia Alternativa da Zona da Mata mineira, CTA – ZM), o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araponga (STR) e as Escolas Família Agrícola (ligadas ao Movimento de Educação do Campo) que têm promovido a Agroecologia em Araponga, assim como em outras regiões. Portanto, é importante uma reflexão mais aprofundada sobre a Educação do Campo e o

papel dela na transformação dos meios de vida dos agricultores, com maiores possibilidades para a reprodução da vida no campo.

É interessante ressaltar que os municípios de Ervália e Araponga possuem diferentes formas de organização, o que pode ser observado na exposição do secretário da agricultura de Araponga, que também é agricultor e monitor na EFA Puris, durante a V Semana Acadêmica de Geografia na Universidade Federal de Viçosa, ocorrida em novembro de 2013. Segundo ele, durante os anos 1970 e 1980 surgiram a organização dos agricultores de Araponga e a pastoral do trabalho, a partir das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs); em 1989 foi fundado o Sindicato de Trabalhadores Rurais de Araponga e, nesta época se intensifica a Conquista de terra em Conjunto e, enfim, em 2008 foi criada a EFA Puris.

Todas estas articulações também confluem com uma ressignificação de uma identidade Puri que, conforme Barbosa (2005) é reafirmado a partir da criação do Parque Estadual Serra do Brigadeiro, por meio de um processo participativo, que não desapropriou os agricultores da região, mas que a partir das mobilizações sindicais e de agricultores (as) se mobilizaram em *defesa da vida e do meio ambiente*, vindo buscar alternativas quanto ao uso dos agrotóxicos e se sustentar na Agroecologia e na ecopedagogia. Como o nome da EFA Puris de Araponga sugere a criação da própria escola, também, cria condições para emergências culturais, neste caso que reforçam uma identidade Puri.

Surgiu, então, a emergência do inesperado, daquilo que nem era considerado meramente um resto de uma cultura já morta. Na realidade, as Serras, ao virarem PARQUE, geraram uma relação significativa que rearticulou outras e se rearticulou com outras. Ou seja, a conversão das Serras em PARQUE fortaleceu a inversão de uma lógica histórica e alargou possibilidades alternativas contra-hegemônicas insuspeitadas. Muito embora outras dimensões da inteligibilidade gerada sejam tão ou mais importantes, especificamos, por exemplo: ser Puri facilita a retomada de uma relação arcaica com a natureza, o que fortalece a tessitura agroecológica. Ser Puri manifesta, mais uma vez, a resistência de uma etnia de agricultores familiares diante de novo susto de desagregação social com a possível desapropriação de terras (BARBOSA, p.39, 2005).

Embora em Ervália também haja conquistas populares como no caso da Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro (EFASB), o processo organizativo não atinge similar dimensão que Araponga, o que influencia significativamente no pensamento e no conhecimento da Agroecologia neste município, e até mesmo nas articulações da EFASB, como se verá no capítulo posterior.

1.3. O movimento da Educação do Campo

Conforme o IBGE (2013), na zona rural do Brasil residem 29.821.150 de brasileiros, que compõem um baixo índice de escolaridade. A média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade no meio urbano é de 7,5 anos, já daqueles que moram na zona rural é 4,5 anos. A taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade no meio rural é de 41,8 %, enquanto na zona urbana é 17,2 %. Apenas 2% dos jovens que vivem no campo cursam o ensino médio. Nesse sentido, a Educação do Campo é um importante instrumento na articulação política e social do espaço agrário brasileiro, já que este é um movimento que se afirma a partir dos diferentes sujeitos e que vincula a luta pela educação com as lutas sociais mais amplas. São os sujeitos que foram excluídos pela modernização da agricultura brasileira e que se aliam na resistência para continuarem na condição de agricultores, que buscam melhores condições de trabalho e de vida, e que inserem em sua pauta, a discussão sobre a questão agrária. Em suma, são os sujeitos de resistência cultural, política e pedagógica. Dessa forma, a expressão “Educação do Campo”, nos últimos anos, recebeu uma ressignificação que se propaga por meio dos movimentos sociais. Estes se opõem à tradicional educação rural, no âmbito da política pública constituída até então, caracterizada pela precarização de infraestruturas e das condições de trabalho, pela falta de uma formação de quadro profissional adequado à escola do campo, pela debilidade dos transportes públicos somado a nucleação das escolas rurais que acabavam por destinar os estudantes para as escolas da cidade e, por fim, que estimulam o êxodo rural por não estarem preparadas para lidar com a cultura do campo (SILVA, 2009).

Contudo, o debate político institucional em torno da ‘Educação do Campo’ é recente, já que desde o século XX a educação era pensada como formação de massa de trabalhadores; não se falava em ‘Educação do Campo’, mas sim em ‘educação rural’, o que remete apenas à uma mera localização geográfica. Já o período autoritário brasileiro vivido até início da década de 1980 comprometeu as organizações comunitárias e os movimentos sociais, o que implicou em severas lacunas nas políticas públicas para o campo (CLAUDEMIRO, 2012; NASCIMENTO, 2013). Somente na década de 1990 é que surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata da Educação

Rural¹¹ (Art. 28 da LDB – Lei nº. 9.394/96). Porém, ainda havia um distanciamento nas propostas conceituais de ‘Educação Rural’ e de ‘Educação do Campo’, haja vista que na educação rural não eram consideradas as diversidades do meio rural, mas apenas a delimitação geográfica entre espaço rural e urbano (NASCIMENTO, 2013).

Nesses termos, não se considerava o campo como um lugar de vida e de reprodução social¹². Assim, a Educação do Campo origina-se em um contexto histórico de reorganização das lutas populares e procura fortalecer as diferentes esferas inerentes à vida camponesa, sendo, portanto, uma proposta de educação mais apropriada à realidade do campo (BEGNAMI, 2010; NASCIMENTO, 2013). Ademais, para as organizações populares e para os diferentes movimentos sociais, a ‘Educação do Campo’ não é apenas mera diferenciação urbano-rural, mas sim uma abordagem educativa que busca considerar os valores, a cultura das populações que vivem no campo e uma nova noção de cidadania (NASCIMENTO, 2013). Nesse sentido, a ‘Educação do Campo’ contrapõe-se ao modelo convencional, com forte ênfase na cultura urbana.

A Educação do Campo, enquanto movimento, “(...) concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais” (FERNANDES & MOLINA, 2004, p. 9). Para Fernandes & Molina (2004, p.9) o movimento de ‘Educação do Campo’ envolve diferentes setores sociais do meio rural como: “pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias”. São esses setores sociais que produzem o campo da educação do campo.

Neste sentido, nos últimos anos, o movimento da ‘Educação do Campo’, bem como outros movimentos sociais, começa a incorporar a dimensão agroecológica nas reflexões e ações. A Agroecologia pode ser considerada uma novidade na realidade de muitas famílias de agricultores da Zona da Mata de Minas Gerais, vindo envolver agricultores, sindicatos de trabalhadores rurais, Igreja Católica, universidades, associações e diferentes movimentos sociais. Dentre estas diferentes instituições, as

¹¹ Artigo 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

¹² Discussão proposta por Wanderley (1998) em artigo Raízes Históricas do Campesinato Brasileiro.

Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) são experiências que, entre outros propósitos, também se colocam como parceiras e promotoras do conhecimento agroecológico junto aos jovens estudantes, de forma a instigar a reflexão e a transformação do meio, onde eles vivem, junto as famílias e as comunidades. Em geral, os estudantes da EFA Puris e EFASB vivenciam estas propostas nas EFAs, o que será aprofundado posteriormente. Contudo, consideramos que as transformações dos meios de vida dos estudantes na realidade da unidade familiar, instigam um debate em torno de várias questões agrárias, que influenciará no princípio educativo das EFAs, já que a construção do conhecimento não dependerá exclusivamente da escola, mas sim na relação desta com as famílias e das famílias com os estudantes.

1.4. Os sujeitos da ‘Educação do Campo’: a compreensão dos Meios de vida dos estudantes e famílias e a questão agrária

Para melhor conhecer a realidade vivida pelos estudantes e famílias envolvidos nesta pesquisa, foram realizadas entrevistas com os estudantes durante o tempo deles na escola, onde ao mesmo tempo tivemos a oportunidade de observar o cotidiano das EFAs Puris e EFASB. Durante o tempo vivenciado na comunidade aplicamos a metodologia ‘linha do tempo’ com as famílias, de forma que passam um período junto a elas, o qual permitiu obter mais elementos dos respectivos meios de vida, e a compreensão sobre a influência da EFA nos pensamentos e práticas cotidianas familiares. Após a análise das falas, criamos um quadro informativo que segue do Apêndice 4 ao 5, com a síntese das informações referentes à questão agrária.

Na linha do tempo, ficou evidente a história de vida de cada família, as lutas para reproduzirem os meios de vida no campo e para terem acesso à terra própria. Na análise do tamanho da propriedade¹³, identificamos 7 famílias dos estudantes com menos de 10 hectares, e 4 famílias de estudantes com propriedades que variavam entre 10 e 20 hectares. Tal fato sinaliza a condição de pequenos agricultores. Como se vê no Apêndice 5, atualmente a maioria das famílias são proprietários de terras onde trabalham, tendo uma maior autonomia nos meios de vida. Com a ressalva de duas famílias apontadas no quadro do Apêndice: uma destas famílias vive como meeiros, porém conquistaram a terra recentemente e pretendem se mudar no próximo ano, após a

¹³ Em alguns casos, as respostas fornecidas pela família era a unidade numérica hectare e em outros casos alqueire. Portanto tivemos que fazer uma conversão para a mesma unidade numérica, para analisar o tamanho das propriedades.

construção da casa; já no caso da outra família, a lavoura utilizada na propriedade, pertence à avó e ao tio da estudante.

1.4.1. “No quintal põe veneno não, só na lavoura que toca à meia”

Apesar de a maioria das famílias possuírem suas terras, dentro da perspectiva da nossa amostra, é válido considerar que a autonomia de ter a terra própria não se faz por completo, dado que as propriedades foram parceladas muitas vezes por herança da família, o que as tornam propriedades pequenas, o que dificulta os manejos agrícolas e a diversificação das plantações já que a maior parte da terra é dedicada ao cultivo do café, principal fonte de renda das famílias, como se vê no relato da família do estudante do 2º ano, EFA Puris:

Entrevistadora: aqui vocês vendem?

Entrevistada: só o café, aqui é difícil fazer as coisas assim pra vender, pra entregar na comunidade (mãe do estudante do 2º ano, EFA Puris).

Entrevistado: a propriedade é pequena também, pouca coisa (pai do estudante do 2º ano, EFA Puris).

Outro ponto a ser destacado é que muitas famílias não possuem autonomia para a produção agroecológica, decorrente, principalmente da não propriedade da terra. Assim, na condição de meeiros precisam se adequar à produção convencional, exigida pelo dono formal da propriedade. Consequentemente, os estudantes teriam menos autonomia para transformar a realidade desses espaços. Tal perspectiva apareceu em duas famílias, justamente as que são meeiras, o que pode ser observado nas falas do estudante:

Entrevistadora: Os donos escolhem o que plantar?

Entrevistado: Principalmente não tem tanto conhecimento da produção orgânica agroecológica, o pessoal lá não tem assim, digamos, a mente aberta para novas informações e novos jeitos de praticar a agricultura, então não dá não (estudante do 3º ano, 19 anos de idade, comunidade Córrego Santa Cruz, Ervália).

Em outra família, da estudante do 1º ano (EFA Puris), somente a lavoura é à meia, pertence à avó e ao tio da estudante. Tal informação é demonstrada na fala da mãe da estudante a seguir:

Entrevistadora: Tudo o que vocês têm no terreno é dividido?

Entrevistada: É dividido com a sogra e com a tia.

Entrevistadora: Então tudo o que vocês plantam é à meia?

Entrevistada: Sim, só o quintal que é nosso. O café, as frutas, o milho e feijão do quintal são para as despesas da casa, além das galinhas, os porcos e as hortaliças como quiabo, alface, almeirão e labrobro.

Essa família, assim, como as demais possui uma diversidade de cultivos agrícolas e ainda a criação de animais como galinhas, porcos, e gado, o que ficou evidente na fala anterior e pode ser observado no Apêndice 3¹⁴. Assim, a policultura caracteriza todas as famílias, que apesar de possuírem a maior parte das terras destinadas às lavouras de café, também dedicam uma parte do terreno, geralmente o quintal, para a alimentação da família. Neste sentido, também é importante frisar que na visão da mãe, o manejo da lavoura (que é à meia) e do quintal (propriedade da família), é diferenciado, sobretudo em relação ao uso de agrotóxicos, o que pode ser observado a seguir:

Não. Nós põe não, no quintal põe veneno não. Só na lavoura que toca à meia né. Nas laranja põe esterco, o que põe ai, algum adubo só. Pode fazer remédio (calda) igual à vizinha (monitora da EFA Puris) faz. Ai melhora né, porque quintal aqui dá bem café, mas sempre dá alguma doença, ai vê se ela aprende alguma coisa alternativa pra trazer pro café do quintal, pra não por veneno no quintal. Eu não gosto de veneno em lugar nenhum né, mas a gente toca a meia tem que por. O patrão exige de colocar o veneno, acaba pondo né, mas eu não gosto não. No quintal, as frutas põe veneno em nada. O quintal é da minha sogra né, deu pra gente morar, aí a gente não tem que usar o veneno. Aqui é herança de família, era do tataravô do meu marido, depois o avô, depois o pai e agora é dele (mãe da estudante do 1º ano, comunidade Serrinha, Araponga).

Dessa forma, a autonomia desta família que se caracteriza por serem meeiras dos próprios parentes, é muito maior no quintal do que na lavoura. Na visão da mãe da estudante, mesmo sendo contra o uso dos agrotóxicos, existe uma obrigação para com o patrão de utilizar o veneno, o que impossibilita outras formas de manejo além do convencional e, portanto, menos autonomia na terra. Apesar disso, no quintal - espaço onde a mãe trabalha e cultiva os alimentos para a família - não é utilizado o veneno, nem mesmo no café, esse último fato se confirma na maioria das unidades familiares desta pesquisa. Portanto, conforme a mãe da estudante, no espaço do quintal é possível buscar outras alternativas ao uso do veneno, como o exemplo da vizinha que utilizou outra técnica alternativa ao convencional na lavoura. Assim, é notável uma troca de conhecimentos entre a mãe da estudante e a vizinha que é uma monitora da EFA Puris, fato que também sugere as influências da EFA Puris no cotidiano das comunidades por meio das relações dos sujeitos que compõem o quadro da EFA e o mundo exterior.

¹⁴ Embora no Apêndice conste, na maioria das vezes, apenas os cultivos principais, haja vista que a maioria das famílias possui outras variedades de cultivos agrícolas nos quintais e lavouras, mas que não foram lembrados nas falas no momento da entrevista.

De volta à questão agrária, apesar de a maioria das unidades familiares serem propriedades destas famílias que compõem nosso estudo, sabemos que fato semelhante não acontece com muitas famílias de estudantes das EFAs na região. Tal questão foi debatida durante o encontro de monitores das EFAs da Zona da Mata (MG), que aconteceu na EFA Puris, com a temática ‘Projeto Profissional Jovem’. Conforme um ex-aluno da EFASB e EFA Puris, e que hoje é um dos mobilizadores do projeto ATER:

Já tenho uma boa orientação disso, fiz na EFASB e Puris, o que pega é eu fazer um na propriedade que não é minha, não tenho interesse, uns tem vontade, mas não tem a condição necessária, outros não quer fazer”.

Este jovem trabalha à meia em uma lavoura de café. Dessa forma, a terra é um dos entraves que dificultam a diversificação da produção e a realização de práticas alternativas ao modelo imposto pelo patrão.

1.4.2. “Pra nós formar aqui, nós tocava à meia fora”

Ao escutar os relatos das famílias, pudemos perceber que a maioria já viveu como meeiros, sobretudo, após o casamento e a constituição do núcleo familiar (apenas uma família morava anteriormente na cidade antes de comprarem a terra; mas antes desta compra, arrendavam uma pequena área). São histórias com várias similitudes que retratam uma busca constante da casa própria e da obtenção da terra, principal meio de produção das famílias, o que pode ser observado abaixo:

Entrevistadora: Quando vocês se casaram eram os donos do café?

Entrevistado: Não, era à meia com o avô. Dividia todos gastos, era seco, não maduro. Depois que entrou em herança eu que fiquei sendo o dono (pai do estudante)

Entrevistadora: E essa casa sempre foi assim?

Entrevistada: Não, eu construí isso aqui (pai do estudante).

Entrevistado: É porque eu fiz a casa, depois é que fui dando o acabamento (pai do estudante - Araponga, comunidade São Domingos).

Chama a atenção o fato de que 6 das famílias entrevistadas já foram meeiras do próprio pai ou irmão, o que também pode ser observado na fala acima. Muitas destas famílias também se tornaram meeiras de outros vizinhos ou fazendeiros. Assim, o acesso à terra foi decorrente de: herança (2 casos); doação dos pais em vida (1 caso); compra de uma parcela dos próprios pais ou dos irmãos (4 casos); compra de terceiros (3 casos); porém, em um destes casos houve a compra de terra do pai anterior à

aquisição da propriedade atual; em outro caso foi por meio de uma compra conjunta com outras famílias.

São contextos de vida que levaram as famílias a migrarem por diversas vezes em busca de melhores condições de vida; contudo, todas as mudanças foram para comunidades rurais dentro do próprio município, em alguns casos houve a migração campo – cidade – campo. Essas histórias nem sempre foram pacíficas. Muitas vezes revelaram conflitos entre as famílias que viviam no terreno dos pais, ou conflitos entre meeiro e o patrão fazendeiro. A seguir destacamos a fala da família do estudante do 3º ano (EFA Puris) que conta a trajetória de vida em relação às mudanças e à conquista da terra:

Entrevistadora: Como foram as mudanças? Por que mudavam?

Entrevistado: porque às vezes não dava certo com (...) (estudante, 3º ano, 19 anos de idade, comunidade Córrego Santa Cruz, Ervália).

Entrevistada: ele mais o pai dele não dava certo, com filho nenhum mesmo. O meu marido com pai dele. Igual na casa do meu pai mesmo mudou, porque negócio de meu pai morrer, aí nós pediu pra nos mudar pro terreno dele, aí mudou. Ai lá nos podia ficar mais, era um bom patrão. Lá em Santa Terezinha também nós pediu pra ficar mais; mas lá foi por conta do pai deles mesmo (mãe do estudante comunidade Córrego Santa Cruz, Ervália).

Entrevistado: porque aí o pai do meu pai ia lá direto, pra nós mudar pro terreno dele, tocar lavora de café; mas não deu certo (estudante, 3º ano, 19 anos de idade, comunidade Córrego Santa Cruz, Ervália).

Entrevistadora: por quê?

Entrevistado: houve um desentendimento lá (estudante, 3º ano, 19 anos de idade, comunidade Córrego Santa Cruz, Ervália).

Entrevistada: mas toda vida ele falou de vontade de mudar mesmo. Quando nós mudou pro terreno do vô dele lá, ele também não queria que nos saísse, por causa de um tio dele nós mudou, mas por conta do avô dele mesmo nós ficava mais (mãe do estudante comunidade Córrego Santa Cruz, Ervália).

A linha do tempo possibilitou uma análise dos fatos principais destas famílias. A questão das mudanças contínuas foi um fator marcante, principalmente na família do estudante do 3º ano, relatado no trecho acima. A seguir, fizemos uma breve apresentação de como foi construída a linha do tempo:



Figura 5: Foto da Linha do tempo

Fonte: Caderno de Campo.

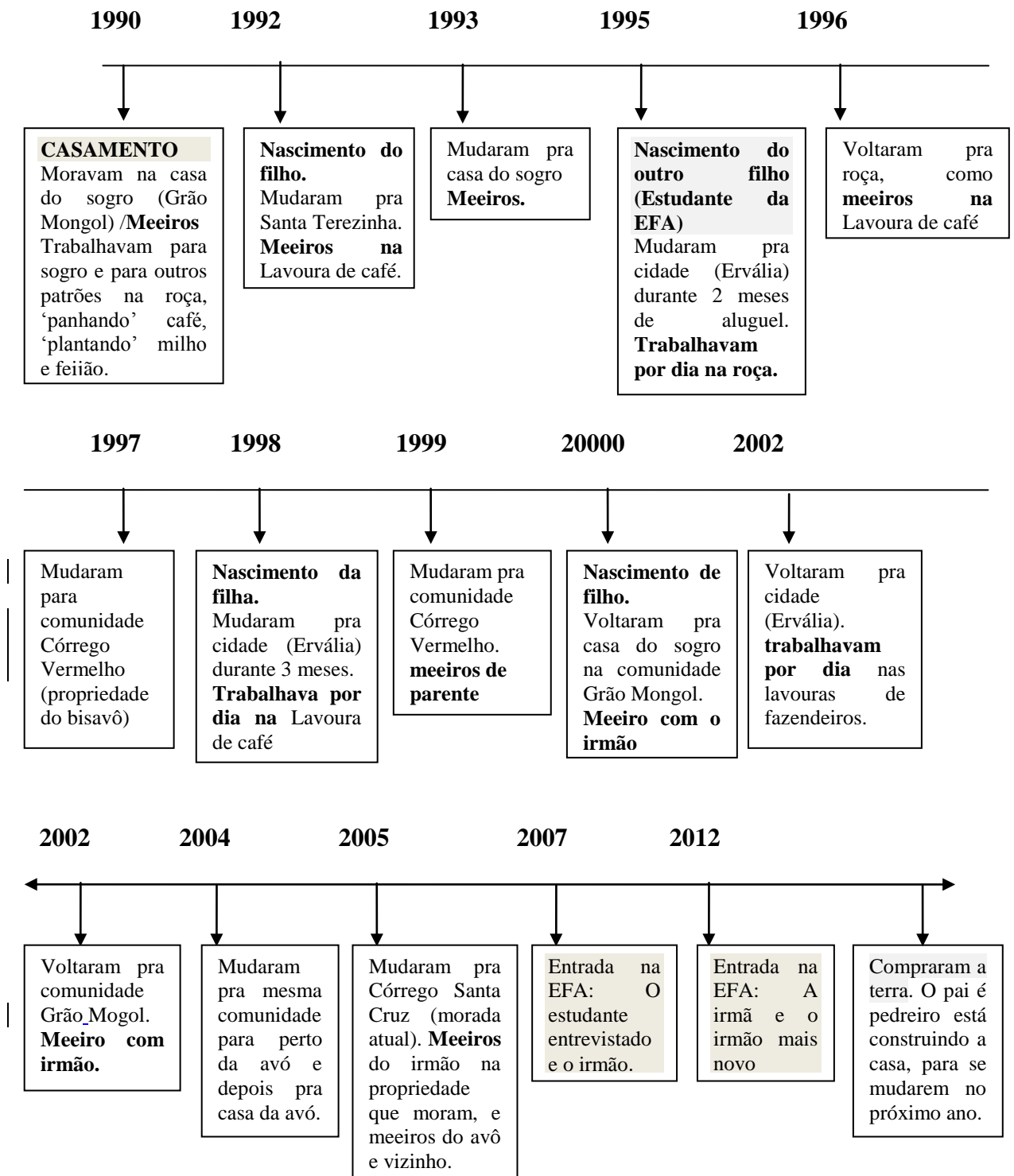


Figura 6: Linha de Tempo

Fonte: Elaboração da autora.

A questão agrária é evidenciada durante toda a trajetória da família acima e podemos perceber também uma constante busca da continuidade da família no campo, apesar de todas as imposições feitas por patrões e pela falta de terra, o que também acontece com as demais famílias entrevistadas, como se vê no relato a seguir, a partir da 'linha do tempo' da família do estudante do 1º ano da EFA Puris (15 anos de idade, comunidade São Caetano, Araponga):

Entrevistada: Nós morou em São Domingos, um tempinho assim no início do casamento nosso, nós morou. Só que lá eu não gostava (mãe do estudante).

Entrevistadora: Vocês eram meeiros?

Entrevistado: É, era empregado (pai do estudante).

Entrevistada: Ai eu não gostava de lá; ai nós foi pra dentro de casa com meus pais; ai eu falei aqui não ia ter futuro nenhum, morando dentro da casa da família, ai nós viemos pra cá; tem 16 anos que nós viemos pra aqui. Ah eu gosto, gosto demais, pai deu um lote pra nós lá na Areia Branca pra cada filho, pra construir lá, ai eu falo com ele que eu não deixo lá não, porque eu não pretendo mudar pra lá (mãe do estudante).

Entrevistadora: O que tinha aqui quando vieram?

Entrevistada: Tinha nada não. Tinha aqui pra começo uma casinha pingando os pedaços, muito pequenininha; nós morou dentro dela um tempão né, marido? Depois que o meus filhos nasceram, aí nós construiu essa daqui; ai já vai fazer 7 anos. Aí nós ficou na casinha, começou a plantar café, não sobrou nenhum dinheirinho pra fazer a outra casa, ai nós foi economizando (mãe do estudante).

Entrevistado: mas lá num conquistou tudo aqui não, e pra nós formar aqui, nós tocava à meia fora! (pai do estudante)

Entrevistada: É, ai nós pegou muito pés de café fora; ai os lucro que os pés de café de fora dava, ai nós trazia e implantava aqui dentro do terreno, você tá entendendo? Tirava do terreno dos outros do nosso trabalho, trazendo e colocava aqui (...) (mãe do estudante).

Entrevistado: Quando nós começou aqui era carro de boi, era um sofrimento pra puxar os insumos pra lavoura (pai do estudante).

Entrevistada: Mesmo assim era de pai; pai coitado, ele forneceu o terreno na época era à terça né Airton? Era à terça, e mesmo assim ele forneceu os bois com o carro; ai puxava, folgava bem que não gastava pagar né? Ai Deus ajudou que depois as coisas, como se diz nós foi plantando, foi buscando no terreno dos outros, igual te falei né? Ai já deu pra financiar um micro trator né? Ai financiou e chegou pra nós; aí pegou os bois e vendeu, e já entregou tudo mesmo definitivo pros filhos, não pegou parte; ai entregou pros filhos, e a gente lá vai né? Como diz, nós vão caminhando. Ai ele como diz, mora lá, e deu aqui pros filhos trabalhar, e graças à Deus nós tão aqui feliz trabalhando, e vai pra frente (mãe do estudante).

Constatamos que o trabalho à meia é, para muitas famílias, condição para a obtenção da terra própria. Em geral, a partir das falas, compreendemos que a relação de parentesco é primordial para a manutenção da família e da vida no campo, já que há a tentativa em manter os meios de vida por meio do trabalho na terra. Seja por meio da doação, herança ou venda de terras pelos pais ou irmãos. Contudo, na maioria dos casos, é mantida a relação de trabalho à meia entre pais e filhos, de forma a manter, algumas vezes, um vínculo bastante próximo das relações tradicionais estabelecidas entre empregado e patrão, mas com a manutenção, também, de formas de ajuda. Assim, por um lado, o trabalho à meia nas unidades familiares pode ser visto por meio de relações de *reciprocidade*, com fornecimento de alguns instrumentos de trabalho, já que os parentes não manteriam similar relação de trabalho que o patrão, como se vê na fala da família anterior, na qual o pai forneceu os animais e o carro de boi para facilitar o trabalho.

Em contraposição, no caso da família do estudante do 2º ano (19 anos, Comunidade Serrinha, Araponga), as relações de parentescos não facilitam os acordos da meação, e sim favorecem os conflitos. O pai, proprietário dos meios de produção, é visto como patrão, como se vê a seguir:

Entrevistadora: Vocês sempre foram proprietários do café? Já trabalharam à meia?

Entrevistado: Toquei a meia, primeiro tem uns 4 anos que, que toco por minha conta, mas primeiro tocava a meia, partia tudo com meu pai (pai do estudante).

Entrevistada: Metade era dele (mãe do estudante).

Entrevistadora: Depois não quis continuar a meia?

Entrevistado: Ai depois panhei só. Gastando com a despesa né, ai a despesa foi tudo por minha conta né (pai do estudante).

Entrevistada: É adubo, capina, é tudo que coloca na terra. Ai ele não queria, passou a ser tudo dele, não tem jeito de dividir (...) (mãe do estudante).

Entrevistadora: À meia o café em coco?

Entrevistada: Era em coco, o café entregava, mas ele não queria que a gente vendia a metade da gente, a metade da gente tinha que entregar pra ele também, é ele que pegava e depois entregava nos o dinheiro, só que num entregava tudo, ele que resolvia queria saber o que queria comprar, ai nos não arranjava nada. Trabalhar pra quê desse jeito? Pior que não dava as coisas direito, até o adubo, um milho que planta ele anotava tudo, ai depois na hora que ia dividir ele pegava lá e o dinheiro não saia direito, ai como que a gente ia comprar o que a gente queria. Se nós tivesse debaixo da asa dele até hoje (risos), acho que nós não tinha nada (mãe do estudante).

1.4.3. “É uma meia que o patrão leva tudo, ele te compra o café maduro”

Em algumas situações de relação entre ‘fazendeiro e empregado’, a figura do patrão cumpre um papel de assistência ao empregado, quando aquele fornece a casa e a terra; porém, ao mesmo tempo, o fazendeiro ‘*sem vergonha*’ não arruma a casa para o empregado, o que leva a uma nova busca por melhores condições de vida e impulsiona novos processos migratórios, como pode ser observado a seguir:

Entrevistada: Primeiro morou fora né, depois que veio pra cá (mãe do estudante).

Entrevistado: Aqui que eu moro aqui? Tem 60 dias não. Agora é que tá no terreno nosso (pai do estudante).

Entrevistadora: La vocês eram meeiros?

Entrevistado: Meeiros mesmo, trabalhava à meia (pai do estudante).

Entrevistadora: Era uma fazenda?

Entrevistado: Propriedade pequena, uns 14 ha. Nós tinha a metade, plantava milho e feijão pra mim só, e o café à meia. Se colhia 10 caixas de café, 5 pra nós e 5 pra eles (pai do estudante).

Entrevistadora: Compensava?

Entrevistado: Não foi ruim não. Lá não era ruim não, ele era muito bom. Saí de lá que a casa lá era muito ruim; ele é fazendeiro mesmo, era sem vergonha, não gosta de arrumar casa pra empregado não, ele gosta de empregado que arrume; aí não tem jeito, por isso que eu saí de lá; se não fosse tava lá até hoje. Ele era bom pra mexer pra disgramar, não é bruto, mal

educado, ele é lá de Cachoeira Grande. Tem um filho dele que trabalha em Araponga, médico. Troquei serviço lá 2 anos, morei 1 ano e troquei serviço 2 anos, já mexia lá já, rapaz largou um serviço lá, assim que foi embora; aí eu paguei o serviço dele; aí fiquei lá 2 anos (pai do estudante).
(família do estudante, 2º ano, comunidade São Caetano, Araponga).

As tentativas para conseguir a terra própria e permanecer no campo podem representar a busca da autonomia e permitem romper com as condições de subserviência ao patrão. Assim, para as famílias, o trabalho à meia por um lado significa a possibilidade de aquisição da terra própria; por outro lado, significa a expropriação, já que o patrão sempre fica com a maior parte do que foi produzido. A seguir, destacamos respectivamente, a visão da família do estudante do 1º ano (comunidade São Caetano, Araponga) sobre a relação empregado/patrão, que reforça a ideia dos prejuízos do trabalhador e, ainda, da exploração do trabalhador por parte do patrão. Tal realidade é comum em várias famílias:

Entrevistadora: Quando vocês apanhavam café no terreno dos outros, vocês pagavam o dia?

Entrevistado: Não, nós tocava à meia, nós tinha a metade. Só que era assim né, nós tinha metade, mas era assim, mas entregava tudo pro patrão; ele comprava maduro, não deixava secar não, se tinha tocava à meia, mas é uma meia assim que o patrão leva tudo, ele te compra maduro (pai do estudante).

Entrevistada: Aí, no caso assim, se eu tinha 1.000 pés de café, aí se eu pego ele à meia, eu toco 1.000 pés de café, 500 pra mim 500 pro patrão; aí no caso eu vou panhar os meu 500 e os outros 500 dele; aí eu tenho que entregar dividido no meio; aí entrego tudo pra ele, e ele só vai me pagar o fruto. Mas é muito prejuízo pra gente (mãe do estudante).

Entrevistado: Porque a pessoa dá lavoura à meia, ele não tá dando a lavoura à meia né? Ele tá pondo a pessoa para servir de escravo dele lá, durante o tempo que você tá tocando a lavoura que é época de chuva, que você tá sofrendo lá adubando, pulverizando a lavoura ele não tá nem olhando pra você ali; aí quando é na época da colheita ele traz uma caixa grande pra medir seu café; aí ele acaba levando o café quase tudo, a pessoa fica com a... (pai do estudante).

Entrevistada: Só com a rapinha mesmo (mãe do estudante).

Entrevistado: Porque o fazendeiro não quer deixar sobrar nada pra ninguém (pai do estudante).

Entrevistada: Escravidão pra pessoa que trabalha (mãe do estudante).

Entrevistadora: A maior parte fica com ele?

Entrevistado: É porque o maior trabalho do lavourista é a panha do café; a panha do café não é dividida, se você colheu 1.000 caixas de café você tem que panhar as 500 sua e 500 dele. E a panha fica muito cara, e você vai e ele vai e traz pra você, se a medida é 60 litro ele traz uma caixa de 80 litros e fica daquele jeito mesmo, não adianta, a pessoa fica calada (pai do estudante).

É válido considerar que em praticamente todos os casos, após a aquisição da terra, as famílias dos estudantes afirmaram que a vida melhorou, fato que possibilitou às famílias adquirirem novas tecnologias, meio de transporte e ampliarem a produção e a renda familiar e, portanto, fortalecer os meios de vida, como de vê na fala a seguir:

Como diz foi sofrido, muito sofrido mesmo, nossa senhora, foi uma época muito difícil! Agora, graças a Deus, melhorou muito, que hoje né graças a

Deus nós colhe muito café. Então o padrão de vida de hoje com aquele que nós viveu há 15 anos atrás, nosso Deus, tem comparação não! Aquele tempo como diz, era tempo das vacas magra mesmo, (risos). Hoje não, hoje graças a Deus, o vizinho tem um modo de dizer que ele fala assim: **nós somos simples mas nós leva a vida de rico!** Que a vida que nós leva é vida de rico, ele sempre fala isso. Às vezes nós tão brincando assim, na panha de café, ele fala assim: fica ativo, que a vida que nós leva hoje é vida de rico, que a vida que nós teve pra hoje, hoje tá todo mundo tranquilo, cada um tem uma conduçãozinha pra andar e, naquela época, nem cavalo nós tinha; se os menino adoecia nós tinha que sair feito doido, com menino no braço doente pra ir pra rua; não conseguia uma carona, não tinha nem ônibus pra puxar aluno, não existia, senão pegava um a carona, tinha que sair a pé daqui; ir lá na rua pra consultar menino pra voltar a pé, era muito difícil mesmo (...) (mãe do estudante do 1º ano, comunidade São Caetano, Araponga).

1.4.4. Percepções dos estudantes: “É agricultor familiar, porque são terras grandes mas, muita gente trabalha!”

Os estudantes também possuem certa compreensão em relação à realidade agrária do meio, já que durante os 15 dias que estão no meio sócio-familiar, a maioria destes participa das atividades de trabalho realizadas na unidade familiar e/ou em outras propriedades rurais da comunidade, por meio do trabalho à meia e na “troca de dia”. Nesta perspectiva, a seguinte pergunta foi feita aos estudantes: “Como são as propriedades dos vizinhos/ comunidade? Qual o tamanho? Eles são proprietários? Meeiros?”.

Em geral, os estudantes categorizavam as propriedades em: agricultores familiares, fazendeiros e meeiros. Para alguns estudantes, predomina na vizinhança propriedades pequenas, a quem eles denominam de agricultores familiares, sendo que alguns também são meeiros de outras propriedades conforme se vê na fala do estudante do 1º ano (15 anos de idade, comunidade Dom Viçoso, Ervália):

Entrevistado: Olha, meus dois vizinho assim é mais ou menos do mesmo tamanho da minha né? E meus vizinhos também têm a plantação de milho e feijão da mesma forma que a gente; já o outro vizinho tem a parte do pasto né? Que ele usa pro gado. É agricultor familiar mesmo. São pequenos agricultores que tem lá, a gente não tem muito fazendeiro lá nada, são pessoas humildes mesmo. São proprietários, muitos deles são proprietários, e os que não são proprietário são meeiros né? Mas a maioria são proprietários da sua própria terra.

Entrevistadora: Os proprietários costumam ser meeiros também?

Entrevistado: Sim, muitas vezes os que são proprietários entram como meeiros com outras pessoas que tá aumentado sua área de terra pra tá produzindo mais (estudante 1º ano, 15 anos de idade, comunidade Dom Viçoso).

Por outro lado, para os estudantes que são das Comunidades Serrinha, São Caetano e São Domingos, todas no município de Araponga, a maioria das propriedades

é de agricultores familiares ou pequenos agricultores (palavras usadas como sinônimas). Porém, os estudantes ressaltam a existência de grandes fazendeiros que possuem lavouras à meia. Deste modo, a fronteira entre os pequenos agricultores e os fazendeiros é destacada na fala do estudante do 2º ano (19 anos de idade, comunidade São Caetano, Araponga), a seguir:

Entrevistado: Nós confronta com dois fazendeiros; um lá que é vice prefeito aqui, e o outro é outro fazendeiro político, e as outras é pequena igual à nossa mesmo. Tem uma que é pastagem, tem outra que é só café, a fazenda do secretário do Estado de Minas Gerais é só café e a do outro é pastagem.

Entrevistadora: Como é o manejo?

Entrevistado: É tudo convencional e as menores também.

Entrevistadora: Eles são proprietários? Meeiros?

Entrevistado: Lá na nossa comunidade não tem nenhum morador que não tenha propriedade, todos têm propriedade própria; ninguém trabalha de empregado dos outros, tem a lavoura à meia só que mora na sua propriedade.

Entrevistadora: Essa fazenda é próxima?

Entrevistado: Tudo perto, a do Secretário de MG e a do vice- prefeito de Araponga. Na do secretário, meu irmão trabalha, na outra fazenda é meu pai que trabalha. (estudante, 19 anos de idade, 2º ano, comunidade São Caetano-Araponga).

Nesta fala, o estudante do 2º ano resalta a existência do predomínio do monocultivo de café e pastagem, onde o manejo é convencional, tanto nas fazendas como nas propriedades menores. Já o estudante do 2º ano (16 anos de idade, comunidade São Domingos), complementa a análise e enfatiza o predomínio de agrotóxicos e da ‘monocultura pura’ nas 3 fazendas principais da comunidade:

Entrevistado: Tem três fazendeiros, principal lá, tem a fazenda, nem sei quantos alqueires que tem, tem o outro também acho um milhão de pé de eucalipto; tem o Dr. que trabalha até em Viçosa, mexe com coisa do osso da pessoa, engessa. Tem os parente meu, mas tipo assim, o agrotóxico é bem predominante nas fazendas, que nem a do fazendeiro X é menos jogado agrotóxico, mas é monocultura pura.

Entrevistadora: Tem Meeiros?

Entrevistado: Os fazendeiros têm.

Entrevistadora: Esses meeiros são da comunidade?

Entrevistado: É, da mesma comunidade, que nem nós mesmos somos meeiros da fazenda do secretário de Minas Gerais, agora num sei se vai continuar né?

Entrevistadora: Então meeiros também são proprietários?

Entrevistado: São proprietários (estudante 2º ano, 16 anos de idade, comunidade São Domingos).

Da mesma forma, o estudante do 3º ano diferencia as grandes e as pequenas propriedades, com o predomínio da monocultura de café seguida do milho, feijão e bovinos, todos com sistema convencional. Para ele, a Agroecologia é inexistente na região onde mora:

Entrevistado: É, as propriedades dos vizinhos lá pro lado onde a gente mora são bem grandes, eu acho, todas duas, até uma que Robson mora né? Uma parte dela lá deve ter uns 30 ha e a outra lá deve ter uns 50 ha, então são propriedades bem grandes.

Entrevistadora: A maioria é grande?

Entrevistado: Tem umas menores; tem na verdade tem um projeto de crédito fundiário lá próximo; e lá mesmo já tem uma boa divisão de terra, mas próximo também tem a propriedade que tem mais de 100 ha.

Entrevistadora: Essas propriedades grandes como é o sistema de cultivo?

Entrevistado: Na maioria também é cultivo de café; só essa lá que tem mais 100 ha que é bovinos, o resto é café, milho, eucalipto.

Entrevistadora: Qual o tipo de plantação?

Entrevistado: Convencional, lá na região (comunidade onde mora) num tem ninguém que usa sistema agroecológico não.

Entrevistadora: Tem mais é fazendeiro do que agricultor familiar?

Entrevistado: É agricultor familiar, porque são terras grandes mas, muita gente trabalha, então é muito meeiros que tem dentro dessas propriedades, então é tudo sistema da agricultura familiar.

Entrevistadora: Os meeiros são proprietários também?

Entrevistado: Alguns são proprietários, outros são só meeiros (estudante, 19 anos de idade, 3º ano, Córrego Santa Cruz, Ervália).

É interessante observar que a presença de meeiros nas grandes propriedades é vista como lugar de produção da agricultura familiar, pois como o estudante afirma: “é tudo sistema da agricultura familiar”.

1.4.5. “Pagar cumpanheiro para trabalhar num compensa, é melhor trocar o dia”

Notamos que algumas famílias possuem uma maior diversificação nos meios de vida, no que se refere aos cultivos e às diferentes fontes de renda. Isto foi evidenciado naquelas que se consideram agroecológicas ou em transição agroecológica, nas famílias que já são proprietárias, há um tempo maior e nas famílias que têm mais de 10 hectares de terra. As famílias que se dizem agroecológicas são apenas duas e as famílias com mais de 10 hectares totalizam 4 unidades familiares.

Em relação às famílias agroecológicas, uma delas está localizada em Canaã (comunidade Tirica) e possuem 2 filhos que cursam o 2º ano na EFA Puris. O pai, além de comercializar o café, dispõe de outros cultivos para comercialização, como: eucalipto, gado bovino, peixe, porco, cabrito, milho, feijão, banana, horta, polvilho, ovo, dentre outros, conforme a época do ano. Contudo, a venda ocorre quando os cultivos superam o consumo imediato de forma a gerar, assim, um excedente (Apêndice 5). Conforme o pai dos estudantes, ele pretende comercializar abacate e gado de corte no futuro. Além da produção agropecuária, o pai é terapeuta homeopata, filiado à associação dos terapeutas e também comercializa produtos da ‘Herbalife’ junto com a esposa e a filha mais velha e participa, pois, da rede que compõe os vendedores da

‘Herbalife’. Estas estratégias de meio de vida evidenciam uma contradição entre a promoção e a divulgação de produtos industrializados vindos de empresas estrangeiras, que possuem o rótulo de ‘naturais’ e a busca por alternativas naturais voltadas ao uso de plantas medicinais e homeopatia para tratar a saúde humana. Ademais, a busca por alternativas de renda é elucidada nas expectativas para o futuro:

Eu tinha um a ideia desde dez anos atrás, tinha até conversado com Jersim que nós precisava de montar uma clínica; não uma clínica de pessoa internada muito tempo, mas pelo menos tinha determinadas pessoas que não tinha como fazer o teste neles, levar o medicamento em casa pra fazer o tratamento. Então que tivesse um lugar que a gente colocasse a pessoa lá e tivesse alguém pra cuidar e fazer um determinado tratamento. Um professor do Rio Grande do Sul tem uma clínica na Bahia; tem as águas termais lá, coisa chique demais! Então queria que não fizesse assim, que a pessoa fosse ali que cobrasse uma taxinha; pelo menos a comida e tratasse a pessoa, se precisasse usar uma argila usava argila, precisasse usar o chá ia usar o chá. São sonhos né? (pai de 2 estudantes do 2º ano, M, comunidade Tirica, Canaã).

No outro caso, os pais do estudante do 1º ano (comunidade São Joaquim - Araponga), também mostram uma maior diversificação nas atividades produtivas e se consideram agroecológicos. A maior fonte de renda é proveniente do café. Contudo, outros cultivos também começam a ser comercializados, como os bens produzidos na horta, diferente da maioria, para os quais a horta é destinada ao autoconsumo. Além destes cultivos, relataram sobre a venda de artesanato de palha de café e de ‘biscuit’, produzidos pela mãe e o pai tem uma oficina de carros na cidade.

Carneiro & Maluf (2003) denomina essa diversificação de pluriatividade, ou seja, a combinação de atividades agrícolas com atividades não- agrícolas. Para além da pluriatividade, a autora discute o conceito de multifuncionalidade, o qual envolve a participação da agricultura na renda familiar e considera a família não apenas como unidade produtiva, mas também social. Dessa maneira, Carneiro & Maluf (2003) associa as funções da agricultura familiar com a reprodução econômica das famílias, as fontes de renda e a ocupação; a segurança alimentar para o autoconsumo e também para a produção mercantil; a manutenção do tecido social e cultural bem como a preservação dos recursos naturais e da biodiversidade. Tal perspectiva de análise, também, dialoga com Ellis (1998) já que a diversificação dos meios de vida implica em estratégias para ampliar a capacidade de trabalho e renda.

Nessa perspectiva, em outra família, do estudante do 2º ano (comunidade São Caetano, Araponga), observamos também uma aproximação da multifuncionalidade em alguns aspectos. Essa é a família que tem a maior propriedade dentre os envolvidos nesta pesquisa. Entretanto, a produção agrícola não pode ser considerada totalmente

agroecológica, já que o café, cuja comercialização assegura a maior fonte de renda da família, é cultivado na forma convencional. Contudo, observamos uma grande diversidade de cultivos na horta e no pomar, que possuem alguns manejos agroecológicos. Além do café, já foi comercializado o excedente de milho, feijão, quiabo, leite, queijo, eucalipto, peixe, muda de café, ovos, porcos, frutas (principalmente o maracujá). Os pais, também, têm uma pequena “venda” em casa, onde comercializam produtos industrializados, e ou, empacotados, como arroz, óleo, salgados industrializados, iogurtes, dentre outros. Além disso, os filhos casados possuem uma loja de produtos agrícolas e uma oficina de máquinas agrícolas na cidade.

Nas demais famílias, a principal fonte de renda comercializada é o café. Quando ocorre um excedente do milho e do feijão, que também são cultivados, estes são comercializados. Nesse sentido, observamos uma menor diversificação de cultivos agrícolas para serem vendidos, contudo em todas elas acontecem cultivos como hortaliças, legumes, e frutas, além da criação de animais como galinha e porco que constituem a renda familiar para o autoconsumo. Como dito anteriormente, as famílias que estão há mais tempo na propriedade possuem uma maior variedade de plantações para o consumo direto. Tal questão remete tanto ao tamanho da propriedade quanto à propriedade da terra, o que também exerce uma grande influência nas práticas dos estudantes, no tempo que estão em casa, pois dificultam, principalmente, a realização de práticas agroecológicas, porque em uma propriedade pequena os riscos são maiores na adesão de outras formas de cultivo. O estudante do 1º ano retrata sobre as dificuldades pra implantação do turismo em propriedades pequenas (15 anos de idade, comunidade Dom Viçoso, Ervália):

Entrevistadora: O que você ainda tem vontade de fazer na propriedade de sua família?

Entrevistado: A tem, tipo assim, eu tenho vontade de realizar um projeto relacionado à parte de turismo; mas só que a nossa propriedade é muito pequena e não tem como a gente fazer isso né? O acesso pra ela também é um pouco complicado.

Entrevistadora: Quais são as dificuldades?

Entrevistado: Tamanho da área e localidade dela também né?

Da mesma forma, na perspectiva das famílias, o tamanho da propriedade também dificulta a realização de determinadas práticas que os estudantes aprendem na escola, como se vê a partir das falas da família do estudante do 1º ano (Comunidade São Caetano, Araponga), que considera como prática apenas a lavoura de café, esta é manejada com o predomínio da forma convencional, já que se utilizam insumos externos, como os agrotóxicos:

Entrevistada: Já, essa lavoura aqui da frente você viu? Essa pequeninha, essa daqui ele implantou; a gente tá começando a colocar em prática, porque igual isso aqui, ele queria colocar outras coisas em prática, mas igual a gente te falou né? Porque, igual aqui nós mora, aqui não tem muito espaço; isto aqui você pode olhar que tem o córrego, muito brejo, não tem muito espaço. Ai ele falou assim já tem o café mesmo, ai eu vou plantar um pouco que eu já sei cuidar, ai o que ele pôs em prática é o café (mãe do estudante).

Apesar do tamanho da propriedade, do difícil acesso à terra, dos problemas advindos das relações empregado/patrão permeadas pelo salário e dos problemas presentes no sistema de parceira, etc., que, diretamente, influenciam no desenho dos meios de vida das famílias dos estudantes, e muitas vezes, dificultam a reprodução socioeconômica delas, observamos muitas estratégias que são criadas para que se alcance a autonomia para a continuidade destas famílias no campo. Dessa forma, a maioria das famílias prefere estabelecer uma relação de troca de trabalho, a conhecida ‘troca de dia’, principalmente entre os próprios parentes, já que a força de trabalho do núcleo familiar, muitas vezes, não é suficiente para atender a demanda da lavoura de café e outras atividades, o que pode ser observado nos relatos do pai do estudante do 2º ano (comunidade São Domingos, Araponga) e, em seguida, no relato da mãe do estudante do 1º ano (Comunidade São Caetano, Araponga):

Entrevistadora: O senhor trabalhava sozinho na lavoura, antes de ter os filhos?

Entrevistado: Tinha os companheiros, a gente trocava os dias, ele trabalhava um dia pra mim e eu um dia, chamava-se “troca de dia” pra ele, a esposa ajudava também. Era sempre irmãos, parentes é assim.

Entrevistadora: E essa “troca de dia” geralmente era só na colheita do café?

Entrevistado: Não, era pra bater o pasto, capinar a roça, essas coisas.

Entrevistadora: E hoje em dia ainda tem essa “troca de dia”?

Entrevistado: Hoje em dia tem também, às vezes pagar companheiro para trabalhar num compensa, é melhor trocar o dia. Se for pagar alguém para trabalhar nem dá o resultado. O pouco lucro que vai dar vai embora (pai do estudante do 2º ano, comunidade São Domingos, Araponga).

E é muito cara a panha, se ocê for pagar R\$ 35,00 reais por dia pra cada companheiro se for por dia, muitos vai e trabalha, outros vai e enrola o dia todo, não faz nada; aí seu dinheiro fica jogado fora, é por isso que nós prefere panhar a turminha nossa só, que nós bateu ali nós sabe o que faz durante o dia; nós trabalha o dia todo, se é hora de almoçar nós para e almoça, se é hora de tomar café nós para e toma café; essas horas é sagrada, num tem como né? Mas tirando essas horas, nosso trabalho não para, não para pra nada, é dia todo trabalhando mesmo, trabalhando duro (mãe do estudante do 1º ano, comunidade São Caetano, Araponga).

Dessa forma, utiliza-se dos laços de confiança e conhecimento entre parentes e vizinhos para a realização do trabalho. Do total dos entrevistados, 3 famílias trocam dia com vizinhos e parentes, 3 famílias trocam dia só com vizinho e 3 famílias trocam o dia

só com parentes. Somente em uma família não há troca de dias, nem com vizinho e nem com parentes de fora do núcleo familiar. Contudo, os filhos trabalham com a troca do dia entre os irmãos, e, ao mesmo tempo, são meeiros dos pais, e quando há necessidade de mais força de trabalho, paga-se um conhecido ou vizinho por dia de trabalho. Esta é a mesma família que possui a maior propriedade. Outro caso que merece destaque, da família dos estudantes irmãos (M, comunidade Tirica - Canaã) que estão dentro daquelas famílias que têm mais de 10 ha, é a troca de trabalho apenas para a utilização das máquinas agrícolas, sem pagamento, ou então o aluguel de máquinas agrícolas:

Entrevistadora: Como são as relações entre vizinhos? Tem alguma relação de troca ou de trabalho com eles?

Entrevistado: Se dão bem, alguma pessoa tem trator que outra pessoa não tem, aí eles chamam pra pessoa puxar o café. O cara que tem o trator vai lá e puxa, e cobra por hora o trator, um ajudando o outro. E o cara que tem outra coisa, secador talvez, e o outro não tem, leva o café lá seca e paga o cara lá. Trocando o serviço. Geralmente isso é na época da colheita do café, no transporte de um lugar pro outro na lavoura pro terreiro, usa trocar. Você vai lá e puxa pra mim, aí depois eu deixo secar no secador aqui o seu café, faz essa troca.

Entrevistadora: Na sua casa tem alguma dessas máquinas?

Entrevistado: Tem trator né, puxa pro vizinho aí ele deixa secar no secador dele.

Entrevistadora: E na colheita eles ajudam?

Entrevistado: Geralmente os vizinhos não ajudam. Eles têm café também, vem gente de fora né? Que não tem pra ajudar a colher, aí os vizinhos cuidam dos deles e nós cuida do nosso.

As duas últimas famílias descritas são as únicas que possuem meeiros que não são parentes em uma pequena parte de suas propriedades. Essas famílias também não trabalham por “troca de dia” com vizinhos ou parentes, apenas dentro do próprio núcleo familiar. Tal fato ocorreu, sobretudo, devido à chegada das máquinas agrícolas. O estudante do 2º ano (16 anos de idade, da comunidade São Caetano, revela como entende a “troca de dias” na família.

Entrevistadora: Como são as relações entre vizinhos? Tem alguma relação de troca ou de trabalho com eles?

Entrevistado: Antes até tinha, mas agora poucos trocam, tipo assim, a pai até paga algumas pessoas lá que trabalham para ele, mas troca, quase não usa isso não.

Entrevistadora: Ele paga para trabalhar em quê?

Entrevistado: O ano todo pra trabalhar na colheita, no manejo da terra, época de capina. Nós trabalha mais com a máquina. Tipo assim, igual no plantio de café, rasgação de covas com máquinas.

Entrevistadora: Vocês trabalham para algum vizinho?

Entrevistado: Não.

Assim, novos meios de vida começam a se configurar, dando mais possibilidades à vida no campo a partir do acesso às novas tecnologias; porém, como se

vê, isso acontece de forma bem parcial e lenta e recria novas formas de trabalho e novas relações de reciprocidade dentro do núcleo familiar ou entre agricultores vizinhos.

1.4.6. “Para seguir uma vida melhor, não precisa mudar para a cidade”

Os estudantes também foram perguntados sobre as expectativas da família para morar no campo. As respostas foram bastante diversas e em alguns casos não souberam, já que os irmãos eram muitos novos e ainda não manifestaram a opinião; porém, em grande parte dos casos as irmãs que eram mais velhas não queriam continuar no campo ou eram casadas e já moravam na cidade. Entre todos os estudantes entrevistados, em apenas dois casos houve a afirmação de que os pais manifestaram vontade de sair do campo. Em um destes casos o pai teria vontade de morar na cidade para trabalhar com a ‘Herbalife’, mas talvez também voltaria ao campo. Nesse sentido, muitas das famílias consideram importante a manutenção dos meios de vida na zona rural e, neste caso, a EFA se torna uma estratégia de ampliação das capacidades, como pode ser observado no diálogo a seguir com falas da mãe e da prima da estudante do 1º ano (comunidade São Caetano, Araponga):

Entrevistadora: Você acha que as disciplinas que ela tem na escola, as matérias práticas como zootecnia, pode ajudar a sua filha aqui na roça?

Entrevistada: Eu acho que sim, porque a cidade já está cheia não é? Então tem que lutar para ficar na roça, para muita gente que está na cidade já está difícil. Eu acho que quem foi nascido e criado na roça tem que procurar viver na roça né? E dar valor na roça (mãe da estudante).

Entrevistada: É porque tem gente que muda para a cidade e acha que está tudo bem, mas também aumenta as despesas, tem que pagar conta de luz, água. Na roça é mais fácil porque tem o quintal grande, você pode plantar, cultivar e não tem esse negócio da luz ser muito cara e com a água também é mais fácil, então eu acho na roça melhor (prima da estudante).

Entrevistada: Eu acho que na roça a vida é mais fácil, tem gente que vai para a cidade e não consegue vida melhor, tem muita gente que mora e vive na roça e estuda, se forma, vira professor e continua na roça. Para seguir uma vida melhor, não precisa mudar para a cidade. Por exemplo: Se Você for morar na cidade e não tem uma casa, tem que pagar aluguel caro (mãe da estudante).

Entrevistada: A não ser que você estude muito e ganhe muito, muito bem (prima da estudante).

Entrevistada: Se todo mundo da roça for para a cidade, quem vai cuidar da roça? O campo vai ficar vazio. E a cidade não vai caber (mãe da estudante).

Já as estudantes, todas, concluíram que não gostariam de continuar no campo, pois não queriam trabalhar na roça e optam ir pra cidade por falta de oportunidade no campo. Dentre estas, apenas uma manifestou vontade de trabalhar na cidade e talvez morar no campo, após os estudos. Já entre os meninos, 4 revelaram que têm vontade de

estudar e voltar para o campo; 6 estudantes querem continuar no campo independente dos estudos e dentre estes 1 estudante quer ter uma casa na cidade e uma no campo. Apenas um menino não quer continuar no campo; porém quer estudar e voltar aos finais de semana para o campo. Assim, a questão do gênero se torna essencial nesta análise, contudo ficará para o capítulo posterior, já que demandará uma reflexão maior a partir de outros dados. Outro fato interessante é que 5 estudantes manifestaram vontade de voltar a trabalhar na EFA, pois esta seria uma nova perspectiva de trabalho no campo.

1.5. Considerações Finais

A luz dessas questões, verificamos que os meios de vida das famílias destes estudantes são sempre configurados por estratégias para a continuidade da família no campo, o que autoras, como Wanderley (1998) entendem como o modo no qual o campesinato se integra ao mundo moderno, a partir das estratégias de reprodução familiar na utilização dos recursos existentes na própria propriedade familiar para a subsistência imediata, por meio da policultura – pecuária, de forma a assegurar a manutenção do patrimônio sociocultural através das gerações.

Nesse sentido, apesar das dificuldades para a aquisição de terra e o parcelamento das unidades produtivas, que se tornando cada vez menores e limitam a diversificação das atividades agrícolas, a maioria das famílias consegue adquirir a terra própria a partir do trabalho a meia no terreno dos outros, ou por herança e doação dos pais, o que assegura a continuidade da vida no meio rural. Outra forma de assegurar a continuidade da vida no meio rural é possibilitada pela permanência de relações de trabalho marcadas pela reciprocidade, como a chamada ‘troca de dia’.

Nestes termos, o processo de conquista da terra configura-se como uma questão agrária, e influencia na *práxis* (FREIRE, 2010) da construção de conhecimentos e práticas agroecológicas dos estudantes, já que a terra é onde se realiza o trabalho e a maioria dos projetos de vida, principalmente dos estudantes. Assim, o desenvolvimento do meio, (um dos pilares das EFAs), é comprometido pelo padrão agrícola concentrador e fragmentador de terras, delineado na Zona da Mata mineira desde o período colonial. Essa falta de políticas públicas agrárias, não só em relação à aquisição de terras, mas também quanto às lacunas que atingem a educação do campo estão na pauta de organizações e movimentos sociais como as EFAs.

Para que se ampliem as capacidades de criação em torno de práticas agroecológicas é necessário romper com os padrões culturais, políticos e sociais

difundidos desde o período colonial, e principalmente a partir da Revolução Verde. “A credibilidade da construção cognitiva é mensurada pelo tipo de intervenção no mundo que ela proporciona, auxilia ou impede. A avaliação dessa intervenção sempre combina o cognitivo com o ético-político [...]” (SANTOS, 2009, p.88). Assim, esse processo é gradativo, pois envolve não só a conquista da terra, a autonomia perante os patrões (no caso dos meeiros) e as mudanças estruturais nas políticas de reforma agrária e da educação do campo, mas sobretudo, a participação e o envolvimento das famílias, dos jovens e da escola, como sujeitos ativos de transformação social.

Evidentemente, os sonhos dos jovens se desenham em torno da conquista da terra ou no sentido da saída da terra, na busca de outros meios de vida. A EFA, então, torna-se uma ponte para a ampliação das capacidades dos jovens. Nesse sentido, a seguir buscaremos compreender como as EFAs em questão atuam na busca da promoção da agroecologia.

CAPÍTULO II – ATU(AÇÕES) COTIDIANAS A CAMINHO DA GROECOLOGIA: EFASB E EFA PURIS

A partir da problemática ambiental vivida cotidianamente pelos mais próximos, ou seja, na família, na escola, na empresa, na aldeia, nas diversas comunidades nativas, na biografia de cada um, nas suas estórias de vida, processa-se a consciência ecológica e se opera a mudança de mentalidade. A transdisciplinaridade não anula as disciplinas, mas as aproxima, as fortalece naquilo que elas têm de comum, que as atravessa, as ultrapassa (Moacir Gadotti).

2.1. Introdução: As Escolas Família Agrícolas



os últimos anos, consolidaram-se muitas experiências pedagógicas no meio rural, a partir de movimentos sociais, de ONGs, da Igreja Católica, principalmente via Comunidades Eclesiais de Base, e outras organizações comunitárias. Dentre estas várias experiências se destacam, por exemplo, as escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), as escolas dos reassentamentos, o Movimento de Organização Comunitária, as escolas para os povos da floresta e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) (SILVA, 2009).

Os CEFFAs são formados pelas Escolas Família Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs), as escolas comunitárias rurais (ECRs) e, eventualmente, outras escolas com o foco na alternância (SILVA, 2009; VIEIRA & MACHADO, 2007; BEGNAMI, 2010). Contudo, no Brasil, há um predomínio das EFAs e dos CFRs, sendo ambos os centros mais antigos, e que influenciaram na implantação de outros centros (SILVA, 2009). De acordo com Begnami (2010), a educação por alternância praticada no Brasil tem origem na França, com as Casas Familiares Rurais, na década de 1930. Por sua vez, Silva (2009) acrescenta que as primeiras formações por alternâncias no Brasil ocorreram a partir da década de 1960, no Espírito Santo, que se denominava Escola Família Agrícola, e logo após, na década de 1980, em Alagoas, foram criadas as Casas Familiares Rurais.

Nas EFAs, a Pedagogia da Alternância é utilizada como Projeto Político-Pedagógico (PPP) e método de trabalho (VIEIRA & MACHADO, 2007; SILVA, 2009). A Pedagogia da Alternância implica em um processo de formação no qual se alternam tempos e espaços em sessões geralmente quinzenais, em que o estudante passa um período em casa e outro na escola por meio da integração do meio escolar ao meio sócio-familiar. Nas Escolas Família Agrícola, o meio sócio-familiar é onde o estudante

vivencia a realidade prática cotidiana, e, sobretudo, é onde se realiza o meio sócio-profissional, formado pela junção da família, da comunidade e do trabalho. Já o meio escolar funciona em regime de internato, no qual a escola é considerada um lugar de continuação da vida (JESUS, 2011; SILVA, 2009). Esse modelo possibilita a oportunidade de permanência do jovem do campo na escola, uma vez que não compromete muito a participação dele nas atividades demandadas pela propriedade e, ao mesmo tempo, os jovens têm a oportunidade de colocar em prática as atividades sócio-profissionais na *práxis* cotidiana, conforme pôde ser observado pelas pesquisadoras em nossos trabalhos anteriores (OLIVEIRA & VIEIRA, 2012).

Portanto, as EFAs são experiências dinâmicas alternativas à educação formal apresentada pelo Estado, haja vista que além dos conteúdos da base curricular comum¹⁵, a escola integra uma base diversificada¹⁶ no PPP e ainda o projeto de vida do estudante¹⁷ (VIEIRA & MACHADO, 2007; SILVA, 2009). Essa modalidade educativa é realizada a partir do campo, sendo a maior parte fruto e gestão das associações, formadas por pais, famílias, profissionais e instituições (JESUS, 2009; SILVA, 2009).

Em geral, os CEFFAs surgiram a partir de experiências em escolas comunitárias de formação por alternância, dentro do contexto de mobilização popular da Educação do Campo, tendo como princípio a Pedagogia da Alternância (SILVA, 2009; VIEIRA & MACHADO, 2007; BEGNAMI, 2010). Com a articulação dessas experiências, a partir do VIII Encontro Internacional de Pedagogia da Alternância que aconteceu em 2005, formou-se em uma rede nacional, conhecida como CEFFAS (Centro Familiares de Formação por alternância) (SILVA, 2009). As EFAs são articuladas pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB); já as Casas Familiares Rurais articulam-se por meio das Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), com centros no Sul, Norte e Nordeste do país. No estado de Minas Gerais

¹⁵ Conteúdos da grade curricular comum, estabelecidos pelo MEC.

¹⁶ A base diversificada é formada por disciplinas contextualizadas à realidade prática e ao meio sócio-profissional do estudante, podemos citar disciplinas como Educação Ambiental, Práticas Agrícolas, Agroecologia, dentre outras, que são formuladas conforme o plano curricular de cada escola.

¹⁷ Para Jesus (2009), o Projeto de Vida do Jovem tem como foco a produção agrícola ou pecuária da propriedade, buscando melhorias na economia e na qualidade de vida familiar, entendendo o campo como um lugar de possibilidades. O jovem é capacitado durante o período em que permanece na EFA, através de pesquisas, estudos e reflexões, e adquire experiência para o desenvolvimento do meio socioprofissional. A formação deste jovem também se orienta pela necessidade da preocupação com a sustentabilidade social, ambiental e cultural das comunidades, baseando-se numa construção coletiva que se estabelece conjuntamente envolvendo a família, comunidade e a equipe de monitores, (formados por profissionais capacitados para atuar na organização pedagógica, coordenação da escola, secretaria, preparação de refeições, sala de aula, coordenações diárias das atividades na EFA, e além de outras funções).

(ver Apêndice 1), as EFAs estão, também vinculadas, à Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola (AMEFA)¹⁸ (VIEIRA & MACHADO, 2007; BEGNAMI, 2010).

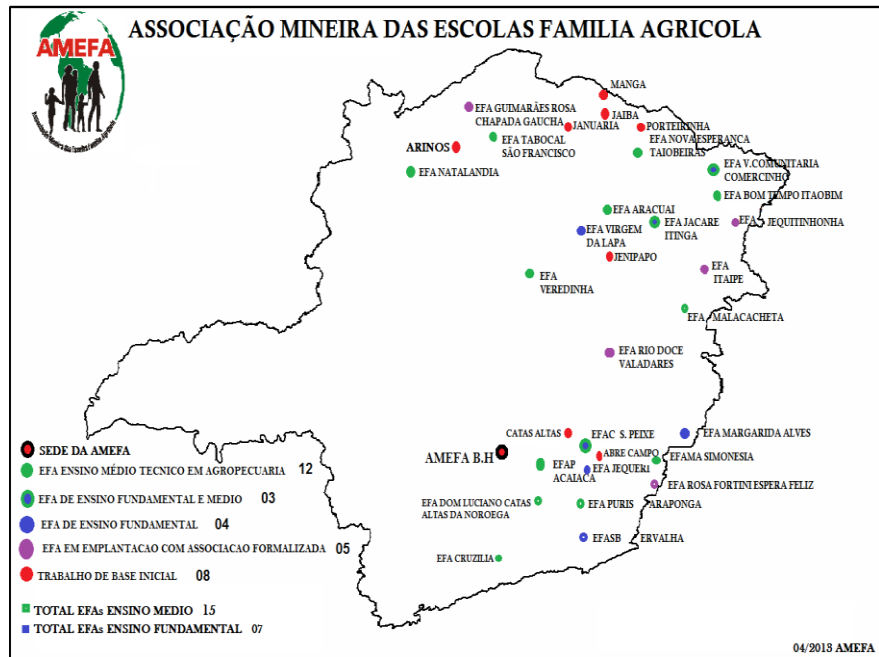


Figura 7 – Distribuição das Escolas Famílias Agrícolas de Minas gerais
 Fonte: AMEFA, 2013.

Segundo dados das UNEFAB (2009), no Brasil já existem 145 EFAs e 118 CFRs, conforme a figura a seguir:



Figura 8– Distribuição das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil.
 Fonte: UNEFAB, 2009.

¹⁸ A AMEFA, criada em 1993, é uma entidade civil sem fins lucrativos, de caráter filantrópico.

Para a UNEFAB (2013), os quatro pilares que caracterizam as EFAs são: associação local, Pedagogia da Alternância, formação integral e desenvolvimento do meio. Estes são caracterizados da seguinte forma:

1) **ASSOCIAÇÃO**: A presença de uma Associação responsável nos diversos aspectos: econômicos, jurídicos, e administrativos, assegurando autonomia filosófica e gerencial. Ou seja, presença efetiva das famílias; 2) **PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**: Uma metodologia pedagógica específica: a Alternância Integrativa, alterando momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar comunitário, organizados em três etapas sucessivas: 1. observar/pesquisar (meio sócio-profissional). 2. refletir/aprofundar (meio escolar). 3. experimentar/transformar (meio sócio-profissional). Assim a Pedagogia da Alternância se torna a pedagogia do interesse e do concreto, em que a formação se desenvolve a partir da realidade específica de cada jovem e na troca de experiências com os colegas, famílias, monitores e outros atores envolvidos; 3) **FORMAÇÃO INTEGRAL**: Promove a educação e formação integral da pessoa, pois considera o ser como um todo. Além da formação geral e profissional leva em consideração todas as dimensões da pessoa humana, buscando descobrir, valorizar e desenvolver as capacidades de cada jovem, num tratamento personalizado, através do espírito da iniciativa, criatividade, trabalho de grupo, senso de responsabilidade e de solidariedade, ajudando a construir o Projeto de Vida/Profissional junto com a família e o meio em que vive; 4) **DESENVOLVIMENTO LOCAL**: Busca o Desenvolvimento Local Sustentável, através da formação dos jovens, suas famílias e demais atores envolvidos, tendo como enfoque principal o fortalecimento da agricultura familiar e inserção profissional e empreendedora dos jovens no meio rural (UNEFAB, 2013).



Figura 9 – Pilares da Formação na EFA
Fonte: UNEFAB, 2009.

O desenvolvimento local sustentável é uma das temáticas prioritárias das EFAS. Conforme Vieira & Machado (2007), as EFAs inserem na proposta educativa, a dimensão da sustentabilidade de forma diferenciada se comparada à educação formal, haja vista que são várias experiências práticas na escola, de cultivos orgânicos ou agroecológicos, como hortas e criação de animais que proporcionam experiência prática conjugada à teoria. Dessa forma, os CEFFAs têm uma proposta diferenciada das demais

modalidades educativas, uma vez que além da formação integral, os jovens são preparados para contribuir com o desenvolvimento da comunidade deles a partir da formação técnica sócio-profissional, por meio da pedagogia da alternância e da Associação local das Escolas Famílias Agrícola, embora a formação por alternância, também, possibilite que os estudantes atuem em empresas e atendam ao capital, não necessariamente com o foco no desenvolvimento local comunitário como destaca Trindade e Vendramini (2011). Contudo, esse não é o objetivo das EFAs.

Assim, em geral, a perspectiva pedagógica do movimento EFA, utiliza-se do pensamento de Paulo Freire, sobretudo, em relação à *práxis*, o que pode ser observado por meio da União das Escolas Famílias Agrícola, a qual apresenta as seguintes etapas para a alternância integrativa: “1. observar/pesquisar (meio sócio-profissional). 2. refletir/aprofundar (meio escolar). 3. experimentar/transformar (meio sócio-profissional)” (UNEFAB, 2013). Portanto, a partir da proposta metodológica das EFAs, nesta articulação da prática/teoria aos meios sócio-profissional/sócio-familiar, propomos uma reflexão mais aprofundada das duas experiências - a Escola Família Agrícola da Serra do Brigadeiro (EFASB) e a Escola Família Agrícola de Puris.

2.2. A Agroecologia nas EFAs

A preocupação com o desenvolvimento rural sustentável é um dos pilares das EFAs que, em geral, inserem a Agroecologia como meio para alcançar este desenvolvimento. Como dito anteriormente, muitas organizações sociais em torno das EFAs possuem uma forte ênfase na dimensão agroecológica, o que pode ser verificado tanto no movimento social de ‘Educação do Campo’ quanto também nas parcerias e diferentes instituições, como a Igreja Católica, sindicatos, associações e outros movimentos sociais.

Dentre as organizações parceiras das EFAs no Brasil, podemos destacar a União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Conforme a UNEFAB, pensar uma Educação do Campo como opção à educação formal era uma necessidade, principalmente, para determinado perfil de agricultor. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância tem possibilitado aos estudantes que vivem fora dos centros urbanos a frequência à escola e, ainda, tentativas de inserir práticas produtivas mais sustentáveis. Para a UNEFAB:

A falta de conhecimento de técnicas alternativas para preservação ambiental, o rápido processo de desmatamento, o uso do fogo de modo indevido, preparo do solo inadequado, uso intensivo de agrotóxicos, baixo uso de práticas conservacionistas nas áreas de cultivos e predominância da monocultura fizeram com que as famílias rurais ficassem em situação precária, comprometendo o acesso de crianças, adolescentes e jovens à escola formal. A situação se agravou devido à falta de políticas públicas para atender a grande demanda presente no campo (UNEFAB, 2013).

Assim, o debate em torno de questões que envolvem o desenvolvimento rural sustentável evidencia a opção pela Agroecologia nas EFAs em contraposição à precarização da vida no meio rural de alguns setores sociais, intensificada com o uso de agrotóxicos e outros manejos preconizados pela Revolução Verde. Essa perspectiva também pôde ser observada durante o I Seminário de Educação do Campo (2012), que tinha como foco propostas de diretrizes para Minas Gerais. O seminário foi promovido pela Secretaria do Estado de Minas Gerais, e contou com a participação de cerca de 300 representantes dos movimentos sociais, dentre eles a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA). Uma das diretrizes propostas em relação à formação de educadores e educadoras do campo foi “Garantir que a Agroecologia seja contemplada na proposta de formação multidisciplinar da Educação do Campo”. Esse documento afirma que:

A Educação do Campo caracteriza-se por assumir o projeto de sociedade e de campo da agricultura familiar, da agroecologia, da luta pela terra e se compromete com as demandas e particularidades próprias dos povos do campo, considerando os espaços, territorialidade e a sua diversidade.

Em entrevista realizada na monografia da pesquisadora com o articulador das EFAs da Zona da Mata de Minas Gerais, que atua na AMEFA, a seguinte questão foi abordada “Em que medida as EFAs contribuem para desenvolvimento das comunidades rurais?”. Ele respondeu da seguinte forma:

Contribuem a partir do momento em que elas pautam discussões, debates e construções de políticas com temáticas e objetivos comuns como agroecologia, desenvolvimento do meio, no resgate e promoção da cultura popular (em especial camponesa), educação do campo, articulação de gênero, inserção social da juventude (especialmente do campo). Também na formação profissional dos militantes jovens e de suas famílias para inserção social deles, de modo que possam ser protagonistas da própria história. A contribuição também acontece no resgate das sementes nativas etc (2010, p.53).

Nesse sentido, verificamos que as organizações apontadas em torno das EFAs priorizam a dimensão agroecológica. Conforme Fávero et al. (2009, p. 814), a AMEFA “(...) promove, coordena, anima e representa o movimento das Escolas Família Agrícola

- EFAs em Minas Gerais, agregando as associações gestoras de EFAs presentes em diversas regiões do Estado”. Os mesmos supracitados afirmam que uma das ações estratégicas definidas em Assembleia Geral da AMEFA, para o plano trienal 2006/2009, foi a “(...) formação continuada dos monitores das EFAs no tema agroecologia (FÁVERO, 2009 apud AMEFA, 2006 - Plano Trienal 2006/2009, p. 22)”, sendo importante para o desenvolvimento rural sustentável. A partir do plano iniciaram-se algumas experiências de formação continuada em Agroecologia (nas dimensões sociocultural, econômica e ambiental) com monitores de várias regiões de Minas Gerais, o que, segundo os autores, estimulou a troca de saberes e o trabalho a ser desempenhado pelos monitores. Contudo, estes autores afirmam que em um dos encontros realizados em 2007, as dificuldades apontadas pelos monitores foram:

Pouco conhecimento e pouca experiência acumulada para a implantação de sistemas agroecológicos; Falta de planejamento do uso das áreas das EFAs e da conversão dos sistemas de produção para sistemas agroecológicos; Resistência de algumas famílias dos educandos em abandonarem ou mudarem algumas práticas adotadas em seus sistemas de produção e adotarem inovações trazidas pelos mesmos; Carência de materiais didáticos que auxiliem na formação dos educandos; Dificuldade em incorporar essa abordagem nos planos de curso (FÁVERO et. al, 2009).

Como pode ser observado, essas são algumas das dificuldades que as EFAs encontram para a implementação de experiências agroecológicas tanto no cotidiano destas escolas quanto para estendê-las às famílias. Apesar de muitas dificuldades, conforme explicitado pelo articulador das EFAs de Minas Gerais, a partir da década de 1990, muitas EFAs começam a incorporar o conhecimento agroecológico nas pautas, nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas experiências práticas nas escolas. Já outras EFAs, que surgem após essa data, possuem a Agroecologia como um dos objetivos na Proposta Política Pedagógica desde a fundação.

Nesse sentido, identificamos várias experiências que utilizam o conhecimento e a prática agroecológicos, de EFAs do Brasil inteiro, que já foram publicadas em artigos, monografias e teses.¹⁹ Em uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das EFAs da Zona da Mata mineira, da qual fazem parte a EFA Puris de Araponga, a EFA

¹⁹ Sobre a EFA Puris, existem alguns estudos que relacionam a Agroecologia com a EFA. Podemos destacar: Zaneli (2009) na monografia ‘Agroecologia e Construção de Territorialidades: um estudo sobre a criação da Escola Família Agrícola Puris de Araponga – MG;’ Ferrari (2011) na dissertação ‘Territórios e educação do campo nas serras do brigadeiro’; dentre outros. Sobre a EFASB, os seguintes trabalhos já foram publicados em estudos anteriores realizados também pela pesquisadora: ‘Vivências e Possibilidades da /na Produção de Saberes Agroecológicos na Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro – EFASB (Zona da Mata/MG) (OLIVEIRA et al, 2011)’ e ‘A produção dos saberes agroecológicos. A educação do campo na Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro – EFASB (Zona da Mata/MG) (OLIVEIRA & VIEIRA, 2012).

Paulo Freire, a EFA de Jequeri, a EFA de Sem Peixe e a EFA Margarida Alves, pudemos verificar que todas apresentam propósitos educativos condizentes com a Agroecologia, já que em vários trechos o tema Agroecologia aparecia como uma demanda. Desse modo, o enfoque agroecológico aparece em vários momentos nos Projetos Políticos Pedagógicos das EFAs da Zona da Mata. Contudo, na prática, as experiências se diferenciam, pois cada EFA tem um contexto específico de organização social e de articulação com os diferentes parceiros de apoio. Dessa forma, a seguir vamos abordar alguns aspectos das experiências práticas que acontecem na EFASB e EFA Puris de Araponga e, ainda, as visões de mundo de alguns dos sujeitos que vivenciam estas experiências, principalmente monitores, ex-alunos e fundadores das escolas.

Como descrito anteriormente, as EFAs Puris e EFASB são escolas fundadas na década de 2000 que junto às demais escolas Zona da Mata (MG) participaram de um contexto em comum de fundação com a proposta de priorizar as experiências concretas vividas pelos estudantes, de forma a problematizar as diferentes realidades e fornecer perspectivas de produção agrícola e de criação que pudessem minimizar impactos sociais e ambientais. Esta abordagem educativa incorpora também a Agroecologia como um elemento fundante destas reflexões e das alternativas produtivas.

Apesar de a Agroecologia ser parte inerente da vida de vários agricultores da região estudada, nem todos os estudantes das EFAs são provenientes destas famílias. Assim, para muitos estudantes e famílias este é um tema bastante novo e desconhecido. Estas novidades e aprendizados adquiridos no meio escolar e que têm por objetivo serem implementadas na vida cotidiana das famílias, no tempo sócio-familiar e no meio sócio-profissional, podem encontrar dificuldades de aceitação e de utilização. Nesta perspectiva, cabe uma reflexão sobre as possibilidades da Agroecologia enquanto novidade construída socialmente entre escola/estudante/família e também sobre os aspectos que limitam esta proposta. Nesse sentido, a seguir buscamos uma contextualização das escolas, da família e dos estudantes para que assim afinemos este debate.

2.3. A Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro: pensamentos e *práxis*

A Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro - EFASB - foi fundada em 2007 no município de Ervália-MG, com o apoio da Associação da Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro (AEFAE) que é formada por pais dos estudantes e agricultores da região. Os recursos para a construção da escola derivaram do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e da Prefeitura Municipal de Ervália, via recursos do Território Serra do Brigadeiro (Projeto Político Pedagógico reformulado EFASB, 2011). Observamos que atualmente, a escola possui em torno de 56 estudantes e famílias associadas, que cursam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Todos os estudantes são filhos de agricultores familiares dos municípios de Ervália, Araponga e Canaã (OLIVEIRA & VIEIRA, 2012). Os estudantes que se formam na EFASB, possuem uma pré-qualificação agropecuária (EFASB Projeto Político Pedagógico reformulado, 2011). Em relação às parcerias da escola, conforme o Projeto Político Pedagógico (2011, p.4) da escola:

Na atualidade, a escola também conta com a assessoria pedagógica da AMEFA (Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola), e outros parceiros como o PESB (Parque Estadual Serra do Brigadeiro), o Centro de Tecnologia Alternativa (CTA-ZM), a UFV (Universidade Federal de Viçosa) através do Programa de Extensão Teia e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Ervália.

Além destas parcerias, o monitor de informática e de educação física citou o movimento de mulheres agroecológicas, o museu de solos da UFV, Levante Popular da Juventude, dentre outros, embora, as parcerias entre a EFA e a UFV tenham diminuído, conforme o relato de alguns monitores.

Outro aspecto fundamental relacionado às EFAS, selecionadas para este estudo, diz respeito à Agroecologia. Isto é trabalhado por meio dos instrumentos pedagógicos, alguns conteúdos práticos, nos conteúdos da base comum e, sobretudo, na formação humana. Esse ponto é evidenciado no Projeto Político Pedagógico reformulado da EFASB (2011, p.9), do qual pode ser destacado:

O objetivo geral da EFA Serra do Brigadeiro é a formação integral do (a) educando (a) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Pré - Qualificação em Agropecuária, ligando teoria e prática, escola e trabalho, proporcionando-lhe formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades para sua auto-realização, orientação profissional, cultural, social, pedagógica, racial e ética para o exercício consciente da cidadania e possibilidade no prosseguimento

dos estudos a fim de contribuir com a melhoria do meio social em que vive e a realização do projeto de vida e o Projeto Profissional dos(as) jovens envolvidos(as), com ênfase na **Agricultura Familiar Agroecológica** (grifo nosso).

Em relação aos conhecimentos e práticas desenvolvidas na EFASB, discutimos em trabalhos anteriores, tais como “A produção dos saberes agroecológicos. A educação do campo na escola família agrícola serra do brigadeiro EFASB (zona da mata/MG)”, a visão dos estudantes a respeito da sustentabilidade e da Agroecologia. Conforme foi observado, os estudantes da EFASB constroem muitos conhecimentos em relação aos temas em questão, sobretudo, a partir das atividades desenvolvidas pelas disciplinas de práticas agrícolas, zootécnicas e educação ambiental. Contudo, a maioria destes estudantes reconhece que nas comunidades e no meio sócio-familiar há um predomínio de práticas e técnicas convencionais de cultivo, embora em alguns casos, também, ocorram práticas sustentáveis como hortas orgânicas, compostagem orgânica, e proteção das nascentes. Dessa forma, a consciência ambiental é produto da formação humana dos jovens rurais na EFASB, onde os estudantes são formados para protagonizarem a melhoria do meio social em que vivem e para a realização do projeto de vida (OLIVEIRA & VIEIRA, 2012). Conforme o Projeto Político Pedagógico da EFASB (2011, P.17), o projeto de vida pode ser entendido da seguinte forma:

Cada alternante deve ter em vista a realização de um Projeto Profissional, sob a orientação da equipe de monitores, que se constitui uma das finalidades do Projeto Educativo e critério para conclusão do curso. Ao longo do itinerário formativo o Plano de Estudo baseado em temas torna-se o fio condutor do curso interligando escola em meio sócio-profissional. O objetivo dos temas de pesquisa é aperfeiçoar e facilitar a aprendizagem, bem como meio de aprendizagem experiencial, ou seja, priorizar e valorizar a vivência como meio de formação. Cada tema é um projeto que deverá retornar como meio, como forma de intervenção na realidade. A partir dos temas que orientam os estudos, os alunos vão aplicando na prática os projetos, em vista da melhoria da propriedade, da comunidade etc. Nesta lógica os alunos começam desde a primeira sessão a estudar articulando a prática com a teoria em vista de compreender melhor os conceitos e engajar num projeto de vida profissional de forma concreta e não artificial, conforme se faz nas escolas tradicionais.

Durante o trabalho de campo para esta pesquisa, realizado na EFASB, observamos que a maioria das aulas práticas desenvolvidas na escola se restringe ao espaço da horta, onde também se encontram os animais de pequeno porte (implantados em 2012) como a criação de coelhos e de galinhas e, ainda, a estufa e a compostagem. Porém, outras aulas práticas, também, acontecem na comunidade ou com o envolvimento dela, de acordo com a monitora de práticas agrícolas,

Acontecem práticas nas propriedades de pais, parceiros e pessoas da associação. Na casa dos alunos, geralmente é na horta, mas o objetivo é que abranja outras partes técnicas, como café, as culturas anuais, e os alimentos da agricultura familiar pro próprio consumo (monitora de práticas agrícolas, 19 anos, EFASB).



Figura 10: Horta da EFASB

Fonte: Caderno de Campo.

Nesse sentido, a construção social da Agroecologia na escola abarca parcerias dentro da própria comunidade onde se encontra a escola. Conforme alguns monitores, esta construção envolve membros da associação da Escola Família Agrícola (AEFAE), os sócios fundadores, pais de estudantes e pessoas associadas com a EFA, que são convidados pela escola de acordo com as demandas e necessidades do plano de estudo. A monitora de práticas agrícolas explica como acontecem as parcerias:

Nas Intervenções externas relacionadas ao plano de estudo, a gente tenta buscar pessoas pra falar de Agroecologia. Tem os pequenos agricultores familiares, que trabalham a propriedade de forma agroecológica e nem sabem, essas pessoas também são convidadas, nas intervenções externas.

Conforme o coordenador²⁰ da EFASB, a área para desenvolver práticas agrícolas irá expandir futuramente, pois recentemente foi adquirido um terreno, a partir da verba de subvenção municipal, o que possibilitou a ampliação da área da escola por meio da parceria com a Prefeitura de Ervália. Além disso, conforme a monitora de práticas agrícolas, já aconteceu, na escola, a parceria com a Universidade Federal de Viçosa que ofereceu cursos de Agroecologia na EFASB. Contudo, conforme a monitora, apesar de hoje não existirem parcerias da UFV com a EFASB, há uma parceria com o grupo de

²⁰ Os monitores da EFA, normalmente assumem mais de uma função, dessa forma, o coordenador na EFASB também é um monitor.

mulheres organizadas por meio do Centro de Tecnologias Alternativas (CTA - ZM), que possui representantes da comunidade Dom Viçoso (comunidade onde localiza a EFASB), como mães de alunos, pessoas da Associação da escola, e alguns estudantes. Conforme a monitora: “trabalham com homeopatia e Agroecologia, faz o movimento e chama as pessoas da comunidade, dão oficina de plantas medicinais, artesanato com palha de café. Mas pra mostrar pra comunidade como é feito”.



Figura 11: Grupo de Mulheres agroecológicas – parceria entre EFASB e comunidade Fonte: Caderno de Campo.

Em relação ao ensino da Agroecologia na escola, na perspectiva do monitor de artes e educação física, a Agroecologia ainda é uma novidade a ser aprofundada, principalmente pela dificuldade enfrentada diante do modo ampliado de praticar a agricultura convencional na comunidade, como se vê na fala a seguir:

A questão da Agroecologia é nova pra mim. No plano curricular não tem, mas dentro da formação tem visto, tanto na prática quanto na teoria, ou citado no projeto profissional. Eles recebem essa formação, mas se é feita na comunidade é outra questão, dialogar com agricultores sobre a forma de plantio acaba esbarrando nessa questão, pelo fato da família fazer convencional. Na EFA existe a formação e a citação (monitor de educação física e artes, EFASB).

Tal perspectiva, também, foi discutida por esta monitora, que atualmente leciona a disciplina de práticas agrícolas na EFASB. A monitora ressalta que na EFASB nas disciplinas técnicas de educação ambiental, zootecnia e práticas agrícolas é abordado o tema Agroecologia:

Em Educação Ambiental como trabalhar o solo de forma agroecológica; Zootecnia aplica Agroecologia na forma de preservar o bem estar animal; práticas agrícolas desde o começo da matéria, em cada tema abordo a forma agroecológica e a forma convencional (moradora da comunidade Dom Viçoso - comunidade onde está localizada a EFASB, ex- aluna da EFASB e EFA Puris que se formou no ano anterior (2012), 19 anos de idade).

De acordo com a monitora:

Ah é. Tenho interesse de ta trabalhando aqui por causa disso. Ai tipo assim, aqui, desde quando eu estudei aqui nunca nem tinha ouvido falar em Agroecologia não. Agora já passei a ensinar isso pros meninos, porque tem a parte da homeopatia essas coisas, e agora que eu to trabalhando com a disciplina de práticas agrícolas eu to tentando inserir esses conteúdos pra eles, porque antes não tinha essas partes na grade curricular daqui da escola, e eu acho que isso é importante, principalmente por ser uma EFA né? (monitora de práticas agrícolas, 19 anos, EFASB).

É interessante observar que na visão da monitora, a Agroecologia não era discutida na EFASB durante o tempo que estudou na escola, contudo, agora, ela busca inserir esse conteúdo nas aulas que leciona. Desse modo, a monitora e ex- aluna das EFAs explica que conheceu a Agroecologia durante a trajetória na EFA Puris. Ela conclui que:

Lá tinha Agroecologia. Foi lá que eu comecei tipo assim, nas práticas, tem o café lá da EFA que é Agroecológico, essas coisas que nota a diferença sabe? Então eu tento abordar mais, pela formação que tive em Araponga, tenho até mais base pra ta falado.

Com esta reflexão a monitora, também, expõe a compreensão que possui de Agroecologia, a qual pode ser identificada tanto no conhecimento, quanto na busca pela *práxis* como monitora. Ora, é considerável que mesmo por viver em uma comunidade²¹ onde o modo convencional de praticar agricultura é predominante, a socialização dessa monitora na EFA Puris foi decisiva para essa motivação em torno da Agroecologia, já que ela busca inserir o conhecimento agroecológico nas aulas de práticas agrícolas.

Aqui, acho que eu posso tentar fazer os meninos gostarem disso né, levar eles pra ver algumas experiências que funcionam, essas coisas pra eles divulgar mesmo isso na comunidade, em casa. Porque são diversas comunidades né? E assim, eu acho que é como se fosse um trabalho de base, quando a gente vai lá divulgar a EFA; assim, divulga Agroecologia. Então eu acho que, ai vai ter sempre mais pessoas conhecendo, ai também vai ter pessoas curiosas querendo saber como é que é; eu acho que às vezes essas pessoas podem despertar um interesse de querer ver como funciona e fazer um teste. Eu acho que isso pode ser bom (monitora de práticas agrícolas, 19 anos, EFASB).

Outro fato interessante abordado na visão da monitora, em relação aos espaços de Agroecologia na escola, é que eles se encontram em transição, sendo necessário mudar a forma de manejo na horta. Para a monitora há um embate entre a visão dela e a

²¹ A monitora mora na comunidade de Dom Viçoso, onde se localiza a EFASB. Em vários relatos de monitores e estudantes, identificamos o predomínio da agricultura convencional nessa comunidade.

de outros monitores quanto aos manejos da horta, pois aquela vê a necessidade de incorporar certos ‘cuidados com homeopatia’:

Tem a horta, mas não é tão agroecológica assim, daquele controle que a gente faz assim não sabe? É mais agroecológica do que convencional assim, mas muitas coisas pra eles, por exemplo, os animais, tipo assim não são cuidados com homeopatia nem nada, mais convencionais mesmo; eu acho que isso é um passo a gente tem que dar, tem que mudar isso, tem que melhorar esses lados ai, essas coisas ai (monitora de práticas agrícolas, 18 anos, EFASB).

No Plano de Formação da EFASB e também no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2011) consta o ensino da homeopatia. Segundo o PPP (2011, p.11), um dos objetivos específicos da EFASB é “Promover a saúde, através do uso da medicina natural e da homeopatia na agricultura e nos seres humanos”. Portanto, para a monitora o uso da homeopatia aparece na perspectiva da construção agroecológica, o que também pode ser compreendido pela formação da monitora na EFA Puris, já que conforme ela,

O uso da homeopatia veio a partir da EFA Puris. Na EFASB nunca tinha ouvido falar. Desde o primeiro ano já havia homeopatia e Agroecologia, fiz os cursos do uso da homeopatia na agricultura na EFA Puris.

Dessa forma os cursos de homeopatia que acontecem na EFA Puris são uma estratégia construída a partir da Universidade Federal de Viçosa em conjunto com a EFA Puris, para inserir a homeopatia como parte dos manejos, com vistas a construir a autonomia para os agricultores que poderão produzir os próprios medicamentos naturais para lidar com a agricultura. Essa construção social possibilitou a inserção de novos conhecimentos na *práxis* da monitora, como visto nas palavras dela:

Na EFA Puris aplicava nos animais, nas plantas. Então é uma forma alternativa de trabalhar o solo, fazer o controle de plantas invasoras e pragas e doenças sem o uso de produtos químicos.

Quando perguntamos ‘O que tem de agroecológico na horta?’ Essa monitora informou que:

Só a forma de plantar mesmo, que tipo assim, que não usa adubo químico, só usa esterco, essas coisas.

Para a monitora, a horta e o pomar são orgânicos, já que no orgânico há uma aceitação de alguns adubos químicos e fertilizantes como calcário que foi utilizado no pomar para corrigir a acidez do solo, porém não é utilizado o agrotóxico. Já na horta utiliza-se apenas o esterco de boi e a compostagem para adubação. Assim, a monitora

afirma a necessidade de incorporar princípios agroecológicos tanto na horta e no pomar quanto na criação de animais, já que é utilizado o formicida, o qual ela designa como ‘remédio’, mas aponta a necessidade de mudança desses manejos, a partir da inserção no próprio plano curricular na disciplina de práticas agrícolas, como pode ser observado a seguir:

Não usa adubo químico não, mas controles assim tipo manejo, essas coisas. Acho que poderia ser mais agroecológico assim porque, tipo deixar os matos, deixar as plantas assim que considera daninha assim, a gente tentar equilibrar elas sabe? Aqueles negocio que a gente planta uma aqui pra formiga, pra ela deixar essa; então, a gente não faz assim. Se tiver uma formiga atacando a gente vai colocar um remédio pra ela; ai eu acho que isso ai que deve mudar. A galinha e o coelho, porque eles também ficam presos assim, meio que confinados, então foge um pouco dos princípios agroecológicos. Estamos mudando o plano curricular de práticas agrícolas, e inserir um tema que fale das caldas naturais pra ser aplicada na propriedade, controle biológico, ervas daninhas pragas e doenças, previne pragas. (monitora de práticas agrícolas, 19 anos, EFASB).

Nesse sentido, a monitora define os princípios agroecológicos como “Formas de trabalhar e inserir Agroecologia no meio de trabalho, preservação dos solos, água, qualidade de vida, desenvolvimento das produções e a própria vida das pessoas na agricultura, que estão levando impactos dos químicos. O uso da Agroecologia acaba com isso aí”. Essa perspectiva, em relação ao ensino da Agroecologia na EFASB, também foi discutida por outra monitora, tecnóloga em Agroecologia pelo Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFET) Rio Pomba. No início do ano, ela lecionava a disciplina de Práticas Agrícolas, mas há algum tempo se dedica ao ensino de Ciências e Matemática. Conforme essa monitora:

A escola propõe isso não! Os conceitos, ciência, é uma ciência que tem que por fé e seguir; aqui não acompanha, não quer saber se tá acontecendo. Na EFA Puris eles têm uma fé muito maior, algumas pessoas vivem de agricultura orgânica. Que dá pra viver, e é muito melhor! Não adianta dizer: você estudou, faz! O EM (microrganismo eficiente) fez com os meninos, saindo da matéria, mas não procuraram estudar junto. Aqui é meio agarrado de envolver mais a Agroecologia no eixo da escola. Antes a parte prática era minha, depois passei a peteca pra outro monitor (monitora de Matemática e Ciências, EFASB).

A fala da monitora, também, evidencia a visão dela na Agroecologia como uma crença. Contudo, ela aponta dificuldades para a implantação das práticas agroecológicas na escola, já que não há um acompanhamento por parte de outras pessoas da escola, o que a fez mudar de disciplina lecionada. O desafio apontado pela monitora é a falta de fé da escola na ciência da Agroecologia e, conseqüentemente, a falta de envolvimento

da escola. A questão da fé, também pode estar associada a uma dimensão religiosa, já que a construção da Agroecologia na Zona da Mata, muitas vezes foi impulsionada pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

As duas últimas monitoras buscam incorporar algumas práticas agroecológicas na propriedade das próprias famílias, como homeopatia na agricultura, o uso de microrganismo eficiente (EM), diversificação do sistema, dentre outras práticas consideradas agroecológicas. Contudo, elas também enfrentam dificuldades de aceitação junto às famílias, haja vista que famílias delas já trabalham da forma convencional há muito tempo. O que pode ser identificado na fala da monitora a seguir:

Na família, só convencional mesmo, mas os combates assim, as vezes pragas essas coisas eu tento ensinar, eu ensino pra ele a forma convencional. Como é que fala? Agroecológica né, mas nem sempre ele faz isso não sabe? Tem alguma coisa assim, eu peço ele pra fazer análise de solo; aí tem que usar o insumo químico essas coisas. Mas é questão disso, mas ele procura assim, ele me entende, ele também gosta mais dessa coisa, dessa parte agroecológica. Mas eu não sei se ele pretende transformar a produção em produtos agroecológicos, eu acho que não, isso não. Assim, tem uma área que tem duas propriedades né? Ai tem uma com café e tem uma que é com milho, feijão, essas coisas, mandioca. Coisas mesmo assim, pra casa mesmo; aí, essa parte, já é diferente sabe, não usa adubo químico, só usa palha de café com cobertura, essas coisas, bem diferente a forma de cuidar (monitora de práticas agrícolas, 19 anos, EFASB).

Desta forma, para a monitora, a família busca utilizar práticas agroecológicas, na maioria das vezes, naqueles cultivos voltados para o consumo da família, o que sugere uma busca pela alimentação saudável. Além disso, ela afirma que a Agroecologia, também, é um meio de sustentabilidade para a EFA.

Sempre vive falando de sustentabilidade, essas coisas né? Então isso é um meio de sustentabilidade, sempre quando fala das EFAs eu acho que isso deveria tá claro assim essas coisas (IBIDEM).

Em relação ao ensino de Agroecologia na escola, o coordenador da EFA afirma que,

Nas aulas de educação ambiental é que abordam as questões agroecológicas, num tem uma disciplina especifica de Agroecologia não, e o principio da escola também é voltado pra Agroecologia né?(IBIDEM).

Dessa forma, na visão do coordenador da EFA, a escola possui princípios da Agroecologia, contudo, ele afirma que, na prática, ela não está sendo desenvolvida pela monitora.

Inclusive nós contratamos até uma pessoa que é formada em Agroecologia, mas até hoje não vi nada de Agroecologia lá não, não vi assim ela desenvolver práticas agroecológicas lá não, mas a escola, os princípios da EFA é os princípios da Agroecologia né, é os princípios da agricultura familiar. É tudo isso, e a gente trabalha lá com os conceito assim eu acho. Horta nossa lá é tudo orgânica né. Aquilo posso dizer pra você que é 100% orgânica. Nós colocamos lá só esterco de boi e mais nada, e composto na compostagem, os animais ali, já é um pouco, outra parte (coordenador da escola, monitor há 5 anos, EFASB).

Desse modo, para o coordenador o ‘não acontecimento’ de práticas agroecológicas na escola está relacionado ao desempenho da monitora contratada. Desse modo, ele associa a existência da Agroecologia a uma disciplina específica e à monitora que foi contratada, e não à escola como um todo, ao contrário das opiniões reveladas pelos outros monitores anteriormente. Outro ponto interessante, na visão de mundo do coordenador é o fato de que mesmo com a falta de novas práticas agroecológicas na escola, a horta é trabalhada com os ‘conceitos’ da Agroecologia, o que é assemelhado à agricultura orgânica. Para o coordenador, a questão da viabilidade agroecológica, também, diferencia-se da visão de mundo dos outros monitores entrevistados, como se segue:

Mas a questão da Agroecologia a gente vê assim, é ela pra trabalhar dentro do patamar da horticultura tranquilo, eu só não vejo assim a Agroecologia como uma fonte sustentável, lá pro agricultor que vai trabalhar só com isso né? Eu vejo assim, essa questão dá, vamos dizer assim, a como eu fala dá, vamos dizer assim do consorciamento da planta com outras plantas mais o mato, e que não prejudicar a própria planta eu acho isso difícil isso funcionar né? Então tem coisas da Agroecologia que funciona, mas tem coisa da Agroecologia que não funciona né? Porque eu fui visitar um cara que mexia com café agroecológico ai, que num capinava e nem nada, o café dele num dava nem pra ele beber; então eu vejo que isso ai era insustentável para ele. Agora já vejo essa questão da horticultura é sustentável, produz muito bem, né? E vejo também essa questão da Agroecologia assim, o agricultor familiar pode e deve explorar essa questão agroecológica no sentido que vai viabilizar a questão de menos gasto na propriedade, mas não vai ser 100% no inicio, pode com o correr de ano ele adequar né? (Atual coordenador da escola e monitor há 5 anos, EFASB).

Assim, a perspectiva agroecológica se expressa de forma diferenciada na fala do coordenador da escola. Ao contrário dos demais monitores da escola, a Agroecologia na visão do dele se apresenta como uma possibilidade para a agricultura familiar, porém, apenas para culturas onde não se espera renda direta, como no pomar e na horta. Desse modo, na visão do coordenador, para ser “sustentável”, de certa forma, é necessário utilizar o modo convencional de fazer agricultura.

Mesmo que a Agroecologia esteja presente no Projeto Político Pedagógico da escola, desde a fundação, na visão dos atuais monitores ela se revela como uma

novidade. O predomínio dos cultivos convencionais neste município, a falta de determinados cuidados práticos nos manejos e com os animais na escola, a falta de “fé” pela escola, e, ainda, a falta de desempenho da monitora são apontados pelos entrevistados, como os principais desafios a serem superados. Apesar disso, estes monitores que apresentaram tais desafios também possuem uma compreensão da Agroecologia, de forma que acreditam nela como estratégia de meios de vida, já que eles alegam que essa é uma forma de sustentabilidade, alimentação saudável, que viabiliza menos gastos na propriedade, na horticultura, e desse modo, esperam que ela seja incorporada à escola.

Portanto, há uma divergência de pensamentos na EFA em relação à Agroecologia, o que, de certa forma, influencia em todos estes desafios que estão relacionados entre si. Assim, é na vida cotidiana da escola que se desenrolam todos estes processos descritos acima, como as limitações práticas para cultivos Agroecológicos, associada a uma realidade local em que a monocultura e a busca constante de ganhos de produtividade, signos da ciência moderna, promovem um desencontro com as alternativas para o futuro e, portanto, um bloqueio à Agroecologia, já que a mente, muitas vezes também está uniforme (SHIVA, 2003).

Outra questão a se considerar é que alguns dos egressos da EFASB dão continuidade à Proposta Político Pedagógica da escola, ao continuarem os estudos na EFA Puris²². Esta é uma escola de Curso Técnico Profissionalizante integrado ao Ensino Médio, com habilitação em Agropecuária e ênfase em Agroecologia, que também faz parte desta pesquisa, como abordado no tópico a seguir (FERRARI, 2011; ZANELLI & LASCHEFSKI 2010).

2.4. A Escola Família Agrícola Puris de Araponga: pensamentos e *práxis*

A EFA Puris foi construída dentro do mesmo contexto proposto para a criação das Escolas Famílias Agrícolas na Zona da Mata mineira, iniciado na década de 1990, quando os agricultores da região participaram da elaboração do primeiro estatuto regional para as EFAs, a partir da iniciativa da Fundação Marianense da Igreja Católica (FERRARI, 2011). Em 2002 iniciou-se a constituição da Associação Escola Família Agrícola EFA Puris (AEFA Puris). Já a construção do plano de formação da escola

²² A EFA Puris é a Escola Família Agrícola, de nível médio, mais próxima da EFASB, ambas localizadas no território Serra do Brigadeiro.

começou em 2004, a partir de reuniões com agricultores, estudantes, professores e os vários sujeitos fundadores da EFA Puris.

Dessa forma, a EFA Puris possui um histórico de construção conjunta, que se iniciou desde a fundação da escola por agricultores familiares e diferentes parceiros, que buscavam uma educação que valorizasse as formas locais de vida e a cultura do campo e que pudessem ampliar as oportunidades destes jovens. Conforme a coordenadora da EFA,

Antes mesmo da escola, já se começa a discutir Agroecologia através dos sindicatos dos trabalhadores rurais de Araponga (STR), da Associação de Agricultores, as contribuições do Centro de Tecnologia Alternativas (CTA) e as Comunidades Eclesiais de Base.

A coordenadora lembra que muitos dos agricultores de Araponga que vivenciaram o movimento de Compra de Terras em Conjunto, em Araponga e de adesão às práticas agroecológicas, mobilizaram-se para a fundação da EFA Puris de Araponga. A partir do método FOFA (Fortaleza, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), o grupo de compra de terras em conjunto decidiu que a escola seria construída no lugar que mais deveria ser protegido da comunidade, próximos as nascentes e às matas. Tal fator foi fundamental para que a EFA Puris priorizasse o foco agroecológico desde a sua fundação.

Já se pensava nisso muito antes da escola. Foco na Agroecologia desde o início. Houve um encontro pra levantar as potencialidades do ensino Médio e Fundamental. A partir daí, ia se construindo a matriz curricular, a base comum é engessada. Mas na parte técnica foi surgindo as demandas, desde o início tem o conteúdo de Agroecologia (coordenadora da escola, EFA Puris, pedagoga, agricultora, uma das fundadoras da escola, 2013).

Assim, a ênfase na Agroecologia também é considerada no trecho do Projeto Político Pedagógico da EFA Puris:

Desenvolver um conjunto de tecnologias alternativas, apropriadas para apoiar o desenvolvimento sustentável e solidário no bioma mata atlântica em região de montanhas. A Escola terá como bandeira a Agroecologia, a agricultura familiar, o desenvolvimento rural sustentável, a organização dos trabalhadores, a luta pelo acesso à terra, à economia popular solidária, à segurança alimentar e nutricional, entre outros (PPP EFA Puris de Araponga, 2009, p.14).

Em 2008, monitores e estudantes iniciaram as atividades da escola na casa de um casal de agricultores, membros da Associação Escola Família Agrícola Puris (AEFA Puris). Neste mesmo ano, a escola recebe parte de um terreno maior, adquirido por 29

agricultores, via Conquista de Terra²³ e nesta área foi erguido o prédio onde funcionam as atividades escolares (FERRARI, 2011; ZANELLI & LASCHEFSKI, 2010). Contudo, no início da escola, não havia nenhuma plantação ou criação de animais, e a terra precisava de muitos cuidados.

Quando começou era grama e sapé, nenhuma proteção dos solos” (coordenadora da escola, EFA Puris, pedagoga, agricultura, uma das fundadoras da escola, 2013)

No início da escola o solo era ruim foi um trabalho em conjunto para chegar nesse ponto (monitora de turismo rural, monitora há 4 anos).

Conforme Zanelli &, Laschefski (2010) e Ferrari (2011), a escola se articula e se apoia em parceiros, que são outras EFAs, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araponga (STRA), a Associação dos Agricultores Familiares de Araponga (AFA), o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA - ZM), a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), a Universidade Federal de Viçosa (UFV), dentre outras organizações e parceiros. As organizações comunitárias já existentes em Araponga e as parcerias citadas, com conhecimento e experiências em Agroecologia, contribuiriam na construção dos princípios agroecológicos que orientam as diretrizes pedagógicas da EFA. (ZANELLI & LASCHEFSKI, 2010). Segundo o Secretário da Agricultura de Araponga, agricultor e monitor na EFA Puris, durante V Semana Acadêmica de Geografia na Universidade Federal de Viçosa, a EFA Puris surgiu com muita dificuldade e sem apoio do governo municipal; porém, continuou o trabalho livre do poder público, mesmo tendo as parcerias. Este secretário considera que a escola é livre.

Nos relatos de monitores da EFA Puris, confirma-se que a escola foi a primeira EFA que teve a Agroecologia e o turismo rural como disciplinas. Para tanto, houve a necessidade de implementar experiências práticas dentro da EFA. Dessa forma, iniciaram-se os projetos de cultivo de hortas, de flores, de manejo de nascentes, criados coletivamente por monitores, agricultores e associados da escola. Além desses cultivos, conforme alguns monitores e fundadores da escola houve a necessidade da criação de animais de pequeno porte, pois esses seriam mais adequados aos espaços e às práticas desenvolvidas na escola, como parte das atividades didáticas. Ao longo do tempo, cada

²³ Segundo Campos (20011) a primeira compra de terras em conjunto no município de Araponga foi entre 1977 e 1978, por três irmãos da família Lopes. Após o envolvimento em grupos de reflexão promovidos pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), os irmãos iniciaram a “Conquista de Terras”, cuja primeira compra coletiva envolveu outros membros das comunidades rurais de Araponga foi realizada em 1978, articulado a outras organizações como Centro de Tecnologias Alternativas – Zona da Mata e Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araponga.

turma de estudantes que se formava, terminava por e se dedicar a um projeto específico. Assim, foram feitos por estudantes e monitores os projetos de cunicultura, avicultura, minhocário, pomar e piscicultura, que também seria considerado o Projeto Profissional do Jovem (PPJ)²⁴.

Dessa forma, houve um intenso trabalho em conjunto que envolveu agricultores, monitores e estudantes para a construção e a criação dos espaços destinados às atividades práticas, como pode ser visto a partir do relato de experiência, das autoras (monitoras de turismo rural, a coordenadora da escola e a monitora de Português coordenadora pedagógica), apresentado no Congresso Brasileiro de Agroecologia (2013):

A escola se iniciou em 2008, dentro da residência do Sr. Cosme Damião de Oliveira e D. Amélia de Jesus. Ao mesmo tempo, já iniciara a construção e a divisão dos espaços e dependências, inclusive para a horta, onde se encontra a escola atual. Desse modo, no início de 2009, a escola mudou-se para a esta sede encontrando o espaço (cedido pelo vizinho agricultor, técnico em agropecuária e apoiador da escola Romualdo José de Macedo) destinado para a horta em situação de degradação total. A máquina terraplanou toda a parte fértil quando foi preparar o local para construção da estrutura física, retirando todo o húmus deixando o solo completamente desprotegido e impróprio para o cultivo. Coube a escola junto com os jovens estudantes e Associação gestora da Escola observar a realidade, discutir estratégias, planejar e trabalhar ligeiro, pois a diversificação da alimentação dependia da produção da horta (FREITAS et. al, 2013, p.3).

Tal perspectiva de criação dos espaços está relacionada à diversificação da alimentação na escola, onde a horta aparece como o primeiro espaço, vindo se configurar como estratégia de meios de vida para a manutenção da alimentação escolar e para a manutenção das atividades práticas dos estudantes.

As digitais de cada estudante, o suor, as palavras de cada envolvido vai se configurando em prol do coletivo, que através de mãos que conduz as enxadas, foices, facões e constroem a EFA- Puris, que caminha fazendo história administrando espaços, sendo a horta o primeiro deles em 2009 [...]. Nesse contexto, as disciplinas que mais se identificavam com este trabalho, faziam a interação entre teoria e prática nesse espaço. Com o passar dos anos, este solo que não tinha vida, hoje tem tantas que se observam através do olhar, da audição, apalpando o solo. Admira quem viu e quem vê! Hoje a horta é um dos cartões postais da escola, sendo o primeiro contato com a agroecologia, praticada em disciplinas como Administração e Economia Rural, Agroecologia, Empreendimento e Projeto Profissional, Mecanização Agrícola, Turismo Rural, Estágios, Homeopatia e práticas diárias que utilizam deste espaço para desenvolver atividades de formação e informação

²⁴ Conforme o Projeto Político Pedagógico da EFA Puris (2008, p.17), o projeto profissional do jovem é “(...) um documento escrito ao final do curso como um dos requisitos para sua qualificação final. Podemos dizer que o PPJ é uma sistematização final do curso. Ele representa um meio de desenvolver as capacidades de se projetar, elaborar formalmente o que pretende fazer. Um meio planejar o seu futuro com um meio de gerar renda para si, sua família, seu grupo”.

destinadas a vida sustentável e ao Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em agroecologia (FREITAS et. al, 2013, p.2).



Figura 12: Horta da EFA Puris
Fonte: Caderno de Campo, 2013.

A partir do relato das monitoras é interessante observar que as estratégias de meios de vida com a diversificação de alimentação estão associadas ao ensino e aos conteúdos escolares, sendo a horta a abertura para a ampliação do conhecimento agroecológico na EFA. Em relação às práticas com animais, conforme a monitora coordenadora:

Em 2009 no início do ano um monitor que ajudou a planejar muitas coisas, projetos, veio de Bambuí, mesmo sem recursos, ficou uma quinzena. Começou a discussão com os meninos sobre a zootecnia e criação. Foi o monitor que enxergou que seriam animais de pequeno porte e disse que pequenas propriedades pequenos animais, o que tem haver com a agricultura familiar, deixou esse legado. Mas na 2º quinzena de aula ele falece (coordenadora da escola, EFA Puris, pedagoga, agricultora, uma das fundadoras da escola, 2013).

A EFA Puris possui projetos de criação animal de pequeno porte que, conforme a monitoria atende às necessidades da agricultura familiar, o que também pode ser considerado como estratégia de meios de vida tanto para escola, onde os estudantes fazem os estágios e as aulas práticas, como também para a vida dos estudantes, na aplicação prática dos conhecimentos no meio de vida deles. Conforme o monitor de zootecnia, algumas das criações de animais são projetos de turmas dos estudantes,

Nos projetos técnicos dos estudantes a 1º turma desenvolveu a piscicultura, a 2º turma desenvolveu a avicultura caipira, e a 3º turma iria ser suinocultura, mas ficaria muito perto da escola e teria a preocupação dos dejetos, e também iria ser caro. Então investiu no minhocário e apiário. Mas o apiário já existia na EFA, só melhoraram. O Apiário foi em parceria com um curso da UFV e receberam doações de materiais da associação, vizinhos, pais, vereadores, prefeitura. A construção foi feita pela Associação e responsáveis pelo curso, a parte simples eram estudantes que faziam. [...] O foco é agroecológico,

deixar claro a metodologia da escola que é agroecológica (monitor de zootecnia, EFA Puris, monitor da EFA Puris há 5 anos, 2013).



Figura 13: Projeto da 1º turma – Cunicultura
Fonte: Caderno de Campo, 2013.

É importante observar que os projetos das turmas do 3º ano são criados por cada turma que se forma, sendo estes projetos deixados para as próximas turmas que chegam à escola. Assim, a cada ano as turmas têm mais possibilidades de conhecimentos práticos e com o foco na Agroecologia. Dessa forma, conforme o monitor de biologia,

O projeto de turma é pra melhoria na escola, para aula pratica. Cada turma planeja um projeto e deixa pra outra turma um lugar de estagiar, por exemplo, como cuidar dos coelhos. O monitor da parte técnica orienta, quem faz o manejo são os estudantes (monitor de biologia, EFA Puris de Araponga, monitor há 3 anos da EFA Puris de Araponga, 2013).

A composição atual do espaço da horta é diversificado, onde se encontram legumes e verduras dispostos em canteiros que se seguem em curvas de níveis, flores diversas, fruteiras, duas mandalas onde uma é de plantas medicinais identificadas através de placas indicativas que foram trabalhadas na disciplina de arte. Consta também dentro da horta o minhocário, pensado no início da construção da horta, como forma de aproveitar os restos dos alimentos e que hoje, com as adequações na estrutura, se tornou um projeto de turma do ano de 2012. Encontra-se próximo outro projeto de turma: a avicultura - que aproveita as folhas velhas da horta e também da cozinha para alimentação das galinhas, e retorna a horta o esterco produzido por estas. Em seguida, tem-se a cunicultura que recebe alimentação complementada por verduras e o esterco dos coelhos, aproveitado nos canteiros de ramim que é usado para a alimentação dos coelhos, e também como composto para adubar a horta (FREITAS et. al, 2013,p.4).

Os projetos de turma fazem parte do PPJ. Segundo a monitora coordenadora da EFA Puris, em 2008, no início da EFA Puris o conhecimento sobre o PPJ ainda estava no papel; dessa forma, o trabalho se construiu a partir da leitura do PPJ e da compreensão da realidade dos estudantes. Para essa monitoria, o PPJ faz parte do projeto de vida do jovem e o desafio é que ele aconteça na prática:

Na propriedade o jovem aguarda e tem necessidade de orientação, a escola não dá conta de ir auxiliar tudo, portanto a escola ameniza desenvolvendo os projetos dentro da escola.

Durante o trabalho de campo, observamos que área da escola utilizada para as atividades práticas é bem extensa, sendo que uma parte do terreno utilizada é de um agricultor e monitor de Agroecologia, que agora é secretário da agricultura familiar da Prefeitura de Araponga. A diversidade de plantas medicinais, flores e horta compõe a paisagem da EFA Puris. Conforme a monitora de turismo rural (EFA Puris de Araponga, monitora da EFA há 4 anos),

Aqui dá pra gente ir trabalhando e vendo os bichos.

As plantas medicinais formam uma mandala na extremidade direita e do lado oposto há outra mandala com as verduras e legumes. O espaço é contornado com as flores coloridas, onde também se encontra uma caixa d'água alternativa e ornamental pra facilitar a irrigação da horta, um tanque de peixe, o galinheiro e o pomar agroecológico.

O pomar agroecológico encontra-se em uma área próxima ao brejo e é formado por árvores nativas. Conforme a monitora de Extensão Rural e Geografia, o pomar é um Projeto da turma do 2º ano, e está em processo de agrorreflorestamento. Neste espaço também se encontra o minhocário. Segundo essa monitora, o minhocário foi organizado por um projeto de turma, e fornece humos para a própria escola, atende a horta em mandala e poderá ser utilizado para a venda. Contudo, o minhocário hoje está abandonado porque a turma que o organizou, se formou no terceiro ano, mas há um desejo para retomá-lo.

Ao subirmos rumo às nascentes, por meio da trilha interpretativa, encontramos mais flores, plantas medicinais, frutas, madeira de lei, etc. Conforme a monitora de Turismo Rural, a trilha interpretativa é a denominação utilizada dentro do seguimento do ecoturismo, onde todos os elementos que compõem a trilha podem ser interpretados. A trilha foi construída por monitores, estudantes e agricultores membros da Associação, e possui placas de madeira de árvores que haviam caído e que indicam nomes de plantas, nomes das trilhas, nascentes e frases educativas sobre a agroecologia. As placas foram criadas na aula de Turismo Rural e Artes e estágios. Conforme a monitora foram detectadas em torno de 50 variedades de plantas. A trilha interpretativa possui um trecho principal que se chama Trilha do Mapa, pois o formato da mata lembra o mapa

do Brasil. Esse nome foi também foi dado pelos estudantes, membros da associação e monitores.

De acordo com a monitora de Geografia e Extensão Rural, uma parte da mata é um terreno de um monitor de Agroecologia, agricultor, que deu permissão para utilizá-la para o turismo rural ecológico.

Além da Trilha do Mapa, existem outros caminhos que levam à caixa d'água, à área da apicultura, à área do cafezal agroecológico, à nascente chamada Cosme Damião, à Trilha dos tropeiros, à Trilha de divisão dos municípios, dentre outros espaços. A nascente Cosme Damião é uma homenagem ao Sr. Cosme, o agricultor que cedeu a casa dele para o início do funcionamento da EFA, e ainda pelo fato de ser descoberta por ele. Para a monitora de Turismo Rural:

Hoje a nascente é manejada pelos monitores e vêm demonstrando o contexto da história de com era antes e como é hoje, as dificuldades da escola, das dificuldades com água; hoje está no percurso das trilhas, como fator de reviver a história, pois hoje a água secou, mas existe uma bomba do posto semi-artesiano.

Em uma das visitas à EFA Puris, um ex-estudante, que hoje cursa Geografia na UFV e que na ocasião realizava um estágio na EFA Puris nos guiou até a área do cafezal agroecológico onde foi implantado um Sistema Agroflorestal (SAF), utilizado também para aulas práticas. Próximo a esse espaço, também, existem um pomar e uma área que hoje se encontra desocupada. Conforme o ex-estudante, futuramente, essa área será manejada, para a recuperação dos solos, em conjunto com a disciplina de Agroecologia. Nesta paisagem onde se encontra o cafezal da escola, também se encontra o cafezal agroecológico de um dos monitores de Agroecologia que é agricultor (hoje secretário de agricultura de Araponga). Dessa forma, o cafezal da escola se mistura ao cafezal do monitor. Contudo, nos limites do cafezal da escola existem outras propriedades que possuem café convencional e, portanto que se diferenciam do café da escola e o do monitor.

Em relação aos manejos das áreas de cultivos na escola, conforme alguns monitores, os alternantes realizam os manejos, mas não há tanto tempo para se dedicarem a todas as atividades agrícolas. Por isso, são alguns monitores que plantam a maior parte dos cultivos e também realizam os tratos culturais durante a quinzena de aula e, principalmente, na quinzena em que os estudantes estão em casa. Assim,

Os estudantes irrigam, mas o espaço é grande, então precisa da gente irrigar também (monitora de turismo rural, monitora há 4 anos, EFA Puris).

A água utilizada na escola é proveniente do poço semi-artesiano que abastece a caixa principal, sendo bombeada até a escola. Uma das nascentes contribui na irrigação da horta. Todo o lixo é separado em pontos de coletas seletivas, compostos por lixeiras que comportam material orgânico, papel, plástico, vidro, e metal. Parte do lixo da escola é destinada à Usina de Araponga; a parte orgânica é utilizada na compostagem e na alimentação dos animais; já outra parte é reaproveitada, na própria escola, como no caso dos litros plásticos descartáveis, que são utilizados para armazenar feijão. Um dos problemas é o destino do lixo que vai pra Usina, já que a prefeitura ainda não conseguiu processá-lo da forma adequada à reciclagem.

Uma sala, onde acontecem as aulas do 3º ano, foi construída com materiais alternativos. Conforme a monitora de Extensão Rural e Geografia,

É uma sala com técnicas de permacultura, dentro da Agroecologia e das construções rurais. Visa o reaproveitamento! A sala foi pintada pelo projeto Cores da Terra, da Universidade Federal de Viçosa, com tinta a partir de diferentes cores de solos. É uma sala simbólica, que deixou a marca dos estudantes. A ideia é se transformar em um museu; não vai ser mais usada para aula; depois que tiver pronto a outra sala de aula, porque o quadro não está muito bom (monitora de Extensão Rural e Geografia, monitora há 3 anos).

Segundo relatos dos monitores, a sala foi construída por estudantes, monitores, membros da Associação, estudantes e professores da UFV, a partir da doação de muitos materiais. A pintura da sala com tinta de solos possui desenhos que foram feitos pelos estudantes, de forma a refletir a história da EFA e a vivência deles no espaço.

A partir de todos os relatos dos monitores, ex- estudantes, a questão da Agroecologia na escola é uma construção cotidiana, mas também é considerada como uma bandeira por todos os informantes dessa pesquisa. Conforme um dos agricultores, fundadores da escola, Sr. Neném:

Mexer com as pessoas é uma coisa séria; essa missão é muito nobre. Educar não é fácil, a nossa escola, pessoal acha que é coisa de doido, porque agricultor não pensa em estudar; mas pensa sim, agricultor tem que saber ler, ver o que é veneno.

Dessa forma, a questão da relação do estudo com a agricultura aparece sempre de forma associada, o que também revela a busca por alternativas que ressignifiquem e construam novos meios de vida condizentes com a agricultura agroecológica, de forma a se buscar também formas de se obter fontes de renda que priorizem a vida e a saúde, o

que, também, pode ser identificado no relato a seguir das monitoras de turismo rural, a coordenadora da escola e a monitora de Português coordenadora pedagógica, que foi apresentado no Congresso Brasileiro de Agroecologia (2013):

No entorno da horta consta matas ciliares, que protegem nascentes e possibilitam a atração de inimigos naturais, além disso passeios em trilhas que foram construídas dentro dos princípios agroecológicos e cujo foco são as possibilidades de aulas diferenciadas e atividades de turismo agroecológico, unindo os diversos espaços de trabalho da escola como o pomar, cujas cascas de frutas servem de composto para a horta e o minhocário. As palhas do milho são aproveitadas para fazer cobertura do solo na horta. Também, foram construídos canteiros circundantes a horta para plantarem flores com objetivo de atrair polinizadores e fazer o controle biológico. As flores, além de propiciarem aos olhos um colorido encantador que se mistura em meio a diversidade animal e vegetal, caracterizada por borboletas, mangavas, diversos insetos e uma grande doceira da escola que são as abelhas visitantes assíduas das flores da horta, jardins e pomares, levando para as colmeias do apiário e posteriormente adoçando a boca de estudantes com o mel, visitantes, além de ser o apiário objeto de estudo teórico e prático e fonte de renda complementar para a manutenção do próprio apiário (FREITAS et. al, 2013, p.5).

É válido considerar que, também, aparecem muitos desafios a serem superados na relação da escola, para a promoção da Agroecologia, junto aos estudantes e a suas famílias. Conforme a coordenadora da escola:

Na família alguns compreendem, outros não, batem o pé. A gente vai mostrando pra família; à medida que compreende ela vai ouvindo mais o filho, porque o pai é geralmente quem decide; muitos não têm opção, faz porque moram em propriedade de outros. A gente não tá aqui pra punir os jovens, mas mostrar que dá certo, vai acontecendo aos poucos, a medida que compreende fica mais fácil. Alguns estudantes compreendem no fim do 3º ano; outros só depois, alguns chegam aqui já compreendendo (coordenadora da escola, EFA Puris, pedagoga, agricultora, uma das fundadoras da escola, 2013).

Para a coordenadora, esse é um processo contínuo de formação dos estudantes, mas, além disso, é necessário o apoio da família, a conquista da terra, mudanças do modelo da sociedade, e ainda das condições para que o jovem consiga se inserir no meio sócio profissional²⁵. Dessa forma, a coordenadora apontou que,

Jovem tem que ter ciência pra escolher. Nós mostramos o outro lado em um Plano de Estudo, por exemplo, tem outro lado, mas você tem que ter condições de fazer assim. O crédito fundiário²⁶ ainda não saiu do papel, 1º coisa essencial é a conquista da terra.

²⁵ Segundo Jesus (2009), o meio sócio-profissional, formado pela junção da família, comunidade e o trabalho. É onde o estudante desenvolve suas habilidades práticas.

²⁶ O crédito fundiário, seria uma forma de obter empréstimo, para que o agricultor compre a sua terra, contudo, ainda há muita dificuldade para que o jovem agricultor tenha acesso a esse crédito fundiário.

Assim, mais uma vez, foi evidenciado que, além de outros fatores tais como a modificação da hierarquia familiar, a questão do gênero, as influências da comunidade entre outros, ter acesso e controle sobre terra é um fator essencial para que os estudantes consigam realizar a *práxis* proposta pela EFA.

Em relação à questão da Agroecologia e à visão das famílias, a coordenadora da EFA complementa que,

Por mais que muitas famílias vêm. Mas o pai ainda é o chefe da família; essa realidade, tá na sociedade, ainda não tá nas mãos da EFA, estamos fazendo essas mudanças agora. Certeza: o jovem que passou aqui alguma coisa eles tão fazendo, que seja nos movimentos sociais (...).

Desse modo, conforme a coordenadora da escola, a hierarquia na família é apontada como um dos fatores que dificultam a inserção das práticas agroecológicas em casa, no meio familiar, já que o pai, normalmente, tem o controle da propriedade e direciona o trabalho e as formas de produção da unidade familiar. Além desse fator, existem outras dificuldades de ordem econômica para que a Agroecologia atinja uma abrangência maior na escola, sobretudo em relação à alimentação dos estudantes, já que alguns alimentos são comprados. Conforme a coordenadora,

O foco da EFA é Agroecologia, mas não tem a alimentação 100% agroecológica.

Tal questão foi discutida pela monitora de Turismo Rural, em relação à alimentação dos animais da escola. Conforme essa monitoria :

Ainda não sabe outra forma de alimentar os animais que têm na escola (coelho e peixe); não tem estudos que mostraram pra gente que dá pra alimentar; a gente não sabe se tem uma ração agroecológica que substitui a convencional, que tenha a mesma nutrição alimentar que a convencional. Mas eles não são alimentados só com ração, mas com ração e folhas da propriedade da própria EFA, folhas e verduras. Se houvesse uma invenção de uma ração agroecológica, que não fosse de custo alto, pois os animais da escola é pensado pra nutrição dos estudantes da escola, precisa de ter a carne pra escola, assim como as verduras. Se a ração tá fazendo bem ou não eu não sei; a gente não sabe de que é feita essa ração. Por aqui não tem outra, a gente tem que usar o que tem (monitora de Turismo Rural, monitora há 4 anos, EFA Puris).

Desse modo, a partir da fala da monitora, é evidenciado que a Agroecologia não é uma questão só dos cuidados com as plantas e animais, mas também a busca de estratégias criativas de meios de vida para a manutenção dos estudantes, monitores e todos que vivem na EFA, ou seja, é também uma forma para garantir a produção da

alimentação na própria escola. Assim, a monitora revelou que ainda é um desafio a alimentação dos animais, para que se adeque aos manejos agroecológicos.

Além dos animais, essa monitora apontou outras questões que precisam ser superadas para que a escola atinja uma perspectiva mais agroecológica, como dificuldades financeiras e de pessoal com tempo disponível, como se pode ver na fala a seguir:

A Agroecologia é dentro das possibilidades; a Agroecologia vai se fazendo no dia- a- dia à medida que vai melhorando, tentando fazer com que um dia tudo seja agroecológico, mas dentro do possível vamos fazendo, a Agroecologia se faz todo dia mudando e criando coisas novas, e de acordo com as possibilidades econômicas e criativas, pra trabalhar Agroecologia você tem que ser muito criativa nas ideias, a gente melhora um pouquinho em cada seguimento econômico, cultural social, e ambiental. Há dificuldade em cada aspecto; às vezes precisa comprar alguns equipamentos e não tem o dinheiro, além de ter que ser criativo pra trabalhar de forma que interligue as coisas, para que haja uma teia, por exemplo, entre o galinheiro, agricultura, horta, pra que possa ser utilizado nas disciplinas, unindo teoria e pratica. Às vezes é difícil ter essa criatividade pra trabalhar a mão de obra e o financeiro, de gente trabalhando, disponibilidade de tempo. É muita coisa pra fazer, já é monitor; há a necessidade de muito pensar, é muita coisa. Não é simplesmente pegar e colocar a coisa lá. Tem que ter uma lógica direcionada pra educação agroecológica dos estudantes, e tudo pensado pra agricultura familiar mesmo, pequenas propriedades, tanto é que os projetos de turma foi o monitor Cristiano que faleceu, falou pequenas propriedades pequenos animais. Não é todo dia que a ideia criativa aparece, quando se fala em Agroecologia é uma rede que precisa ligar cada coisa na EFA pra trabalhar.

Nessa mesma fala verifica-se que a Agroecologia na escola é feita de possibilidades, dentro do contexto econômico e das condições de criatividade dos envolvidos na EFA; toda esta criatividade é sempre aliada à Educação do Campo e, portanto, possui o foco pedagógico e agroecológico, como também o foco na agricultura familiar entendida como as pequenas propriedades do entorno. Além disso, todo esse trabalho que é desenvolvido na EFA traduz-se em iniciativas realizadas em conjunto, nas quais a ação social se torna prática coletiva, como foi apontado em muitas falas. Dessa forma, a ação em conjunto dentro da comunidade, pode ser notada até mesmo nos eventos culturais, como por exemplo, na Festa da Colheita, na qual tivemos a oportunidade de participar durante os trabalhos de campo. Esta festa acontece todos os anos na comunidade de Praia Danta de Araponga, e desde o ano de 2012, a EFA Puris envolveu os estudantes na construção da festa. Conforme o Sr. agricultor agroecológico da comunidade e sócio fundador da EFA Puris:

A festa é devido à leitura bíblica, ela tem que existir porque é escrito na Bíblia. Cada passo que fizer ofereço pra Deus. Por isso todos os anos temos que fazer a festa. Tem 20 anos que começou a festa. Foi pensada pra essa comunidade pelo sindicato. Ano passado voltou para a origem para a formatura da EFA Puris. No 1º ano a luz era querosene, na noite da lua cheia; depois veio pra cá onde tem luz. É pensado na alimentação que precisamos, também na agroecologia.

Desse modo, o agricultor associa a festa à leitura bíblica e à alimentação, com o foco agroecológico. O fato de o pensamento dos monitores seguirem esses caminhos, também é um fator que parece contribuir para que a escola seja concebida da forma apresentada. Conforme a monitora de Geografia e Extensão Rural,

Eu acredito que não é só uma educação diferenciada, mas uma transformação do mundo. É uma formação para a vida, relação com a natureza, com organizações sociais. Eu acredito na Agroecologia, tenho militado pra educação do campo e a Agroecologia.

A questão do movimento pela Educação do Campo, também aparece em vários momentos nas visões dos monitores da EFA Puris de Araponga, haja vista que em toda a trajetória deles, desde a fundação até os dias atuais, há uma presença forte dos agricultores associados, dos parceiros, e dos próprios monitores que chegam à EFA, e que apoiam e são atuantes no movimento pela Educação do Campo e pela Agroecologia. Tal perspectiva é direcionada aos estudantes, como visto, anteriormente, na fala de alguns ex- alunos que continuam no movimento EFA, e por alguns estudantes que pretendem continuar dentro do movimento, como se verá a seguir. A questão da Educação do Campo aliada à Agroecologia, também é contemplada na oração criada pelos estudantes da escola e monitores, como visto a seguir:

Obrigado Senhor! Pela terra onde produzimos nosso alimento. Queremos alcançar a sustentabilidade, praticando a Agroecologia. Juntos, com união e força de vontade, alcançaremos nossos objetivos. Queremos agradecer e pedir benção, para todas as mãos que contribuíram. Pelo alimento que sacia nossa fome, que nunca nos falte alimento. Nem à nossos irmão. Amém! (Oração da EFA Puris de Araponga).

Portanto, a agroecologia aparece na escola por meio dos instrumentos pedagógicos, nas práticas citadas, nas aulas teóricas e nos diferentes momentos do cotidiano escolar.

2.5. Considerações Finais:

Dessa forma, um conjunto de fatores dentro da EFA Puris de Araçuaia, tais como as práticas na escola, os instrumentos pedagógicos, os conteúdos, a relação escola-família, o movimento da Educação do Campo, a bandeira agroecológica, a vida cotidiana na escola, a construção conjunta por parceiros, dentre outros, contribuem para a formação dos estudantes, tanto no pensamento como no incentivo à ação prática. Por outro lado, na EFASB também observamos uma busca pela *práxis* agroecológica, contudo as visões dos monitores se diferenciam dentro do próprio contexto pedagógico na escola, o que dificulta a inserção da agroecologia no cotidiano da escola, bem como a articulação de parcerias, para além da comunidade.

É válido destacar que esse capítulo não tem uma natureza comparativa entre as EFAs desta pesquisa, já que cada EFA possui o próprio histórico de criação e organização, além de se apresentarem em diferentes níveis de escolaridade, já que a EFASB é de ensino fundamental e a EFA Puris de ensino médio, o que influencia consideravelmente na construção da *práxis* cotidianas. Nesta perspectiva, foi estabelecido um paralelo, entre ambas as escolas, que evidencia, assim, as atu(ações) cotidianas rumo à agroecologia.

Nesta perspectiva, apesar de as EFAs priorizarem o desenvolvimento sustentável, são muitos os desafios para que a proposta da *práxis* agroecológica se consolide de fato, desde a resistência das famílias envolvidas no projeto EFA, ao planejamento das áreas práticas das EFAs e as condições financeiras. Evidentemente, as raízes destes desafios, também encontram-se na precariedade de políticas públicas para a Educação do Campo, bem como para os agricultores de base familiar. Tais desafios aparecem na EFASB e EFA Puris, porém como apontado, as escolas encontram diferentes estratégias de meios de vida para se sobressaírem a esses desafios.

Assim, a seguir abordaremos o pensamento e as visões dos estudantes sobre a vida na EFA, os conteúdos escolares e sobre alguns dos instrumentos pedagógicos e a questão da relação com a Agroecologia na escola. Vale destacar que nesta parte do trabalho, voltamos a nossa atenção aos instrumentos pedagógicos no contexto dos estudantes da EFA Puris, já que como dito anteriormente, os estudantes vivenciariam há um tempo maior as alternâncias.

CAPÍTULO III - MOTIVAÇÕES E MÉTODOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes é crucial a comparação entre o conhecimento que está sendo aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando aquilo que se aprende vale mais do que aquilo que se esquece. A utopia do interconhecimento consiste em aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios (Boa Ventura de Sousa Santos).

3. Introdução



As escolas famílias agrícolas (EFAs) são perspectivas pedagógicas educativas, que se originam a partir da articulação social que envolvem vários setores da sociedade e estão vinculadas ao movimento social de Educação do Campo. A formação nas EFAs orienta-se por 4 pilares: a pedagogia da alternância, a formação integral do jovem, a participação da família no projeto educativo e no projeto EFA e o desenvolvimento do meio, o qual se apresenta pelo desenvolvimento local sustentável. Este último pilar visa buscar formas sustentáveis de desenvolvimento e, por isso, uma das premissas das EFAs é a construção do conhecimento agroecológico.

Neste trabalho iremos enfatizar a pedagogia da alternância para buscar compreender alguns dos métodos dela que mais são utilizados nas experiências da Escola Família Agrícola Puris de Araponga e da Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro, ambas localizadas na Zona da Mata mineira. A pedagogia da alternância, por sua vez, utiliza-se de instrumentos pedagógicos necessários à articulação de tempos e espaços entre o meio sócio-familiar e o meio escolar.

Neste sentido, optamos pela análise dos instrumentos: a visita às famílias, visita de estudo, o plano de estudo, colocação em comum, o caderno de realidade, o caderno de acompanhamento e as intervenções externa, já que estes são considerados de suma importância dentro das EFAs. A partir da compreensão dos estudantes sobre os instrumentos pedagógicos, buscamos perceber a influência do conhecimento agroecológico na formação dos estudantes. Em seguida, buscamos uma investigação

sobre as motivações dos estudantes e das famílias deles para buscarem a formação na EFA, vindo analisar como eles compreendem a pedagogia da alternância.

3.1. Pedagogia da alternância: conhecimento e princípio educativo

A pedagogia da alternância é, para as CEFFAS (Centros Familiares de Formação por alternância), um princípio fundamental e sinalizador da experiência educativa, cujo processo de formação articula vivências no meio escolar e no familiar. A sucessão de tempos e espaços é compreendida como uma estratégia de escolarização que se adequa às condições de vida e ao trabalho no meio rural, de forma a possibilitar ao jovem conjugar a escola com as atividades na unidade produtiva familiar e, portanto, vindo manter o vínculo com o meio sócio-familiar e com a cultura do campo (SILVA, 2008).

As Escolas Família Agrícola (EFAs) têm a preocupação de fazer com que a alternância se dê na própria família e no espaço rural. Para que a formação dos jovens e adolescentes do campo aconteça, utiliza-se de espaços e tempos diferentes divididos entre o meio sócio-profissional (família, comunidade e trabalho) e no espaço escolar em regime de internato, com ênfase na formação integral do aluno e no desenvolvimento local (JESUS, 2011,p.9).

Contudo, a alternância não deve ser percebida como uma justaposição ou dicotomização de diferentes atividades de forma simplificada, mas sim como uma integração entre a teoria e a prática, a escola e a família, dentro de um contexto sócio-político, com vistas à um projeto comum voltado à troca de conhecimentos e experiências entre monitores e alunos e destes com a família. (SILVA, 2008; CORDEIRO et. al, 2011).

A alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequências, visa desenvolver na formação dos jovens situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados — o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto — a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, na especificidade dos CEFFAs brasileiros, a família e a lógica da agricultura familiar (SILVA, 2008, p. 108).

Para Gimonet (2004) o ponto de partida do conhecimento é a experiência, inserida no mundo do trabalho, da produção e da vida. A experiência é então, suporte da formação do alternante, que necessita de um trabalho pedagógico e de acompanhamento nesse processo de criação, formalização, modificação, transformação dos projetos de

vida e conhecimentos. Por isso, a importância dos instrumentos pedagógicos para aproximar sinergicamente todas as dimensões da formação, desde as profissionais às gerais (formação para vida comunitária, crítica, filosófica e todas que fazem parte deste processo), de forma a expandir todas as possibilidades.

A pedagogia da alternância insere-se em uma realidade complexa, na qual o distanciamento dos meios de vida pelos alternantes possibilita uma maior percepção e reflexão acerca da própria realidade e do cotidiano familiar, como também da formação profissional (SILVA, 2008). Dessa forma, o trabalho é considerado um princípio educativo, já que também é conhecimento construído pela problematização da própria realidade e tendo como objetivo a intervenção desta (CORDEIRO et. al, 2011).

Todavia, a pedagogia da alternância nas EFAs, além da formação técnica, enfatiza a formação para a vida associativa e comunitária, o que também está relacionado com outros pilares da EFA: formação integral do jovem, a participação da família no projeto educativo e no projeto EFA e o desenvolvimento do meio (SILVA, 2012). Desse modo, a alternância contribui para o envolvimento das famílias na educação dos filhos, o fortalecimento da prática de diálogos entre os diferentes atores da alternância (pais, monitores, agricultores, parceiros, associação), a valorização dos modos de vida dos estudantes, o despertar para uma consciência crítica, de forma a pensar o campo como espaço de vida, de lutas, de (re) existências e de disputas territoriais (JESUS, 2011).

A alternância envolve, então, a relação entre a articulação, a continuidade, a unidade entre tempos e espaços para que, assim, haja a formação integral; portanto, ela é dinâmica. Conforme o autor (Gimonet, 2004, p.7), uma consequência desta metodologia é explicada no esquema a seguir:

O TERRENO →	A ESCOLA →	O TERRENO
- Experiência	- Formalização	- Aplicação
- Observações – análise	- Conceitualização	- Experimentação
- Saberes empíricos	- Saberes teóricos	- Ação

Figura 14: Esquema sobre a metodologia da Pedagogia da Alternância.

Fonte: Gimonet, 2004.

Silva (2012) considera que as alternâncias entre o meio familiar e o meio escolar são compreendidas pela formação teórica e prática, inerentes ao processo, no qual o meio escolar proporciona o conhecimento técnico científico e o meio familiar contribui para a realização prática, conforme as especificidades das unidades familiares

produtivas. Em outras palavras, na escola acontece a reflexão teórica, e aprofundam-se questões do cotidiano dos alunos e famílias; já no tempo sócio-familiar e comunidade há um confronto da teoria com a prática, onde se realizam experimentações, trocas de experiências, conhecimentos e dúvidas (JESEUS, 2011). Portanto, “(...) o conhecimento não é exclusividade da escola, é também da família e da comunidade. O educando resgata os saberes acumulados que, muitas vezes, nas escolas tradicionais ou ‘escolinhas rurais’ lhe foi negado” (SCHNEIDER, 2013, p.970).

Silva (2012, p.34), indica três perspectivas que tratam das articulações do meio na formação por alternância:

A econômica, que analisa predominantemente as funções econômicas e sociais no quadro geral de uma reflexão sobre a relação formação/trabalho; a pedagógica, no qual a questão predominantemente é sempre colocada em termos da relação teoria- prática; e a lógica relacional, que aborda especificamente as relações estabelecidas entre os dois meios envolvidos na formação.

Na abordagem pedagógica, Malglaive & Weber (1983) consideram que a Pedagogia da Alternância concilia a escola com o mundo da vida, pois ambos coexistem no real, no mundo físico e social. Portanto, não há uma dicotomia entre a alternância da teoria e da prática nos dois meios de formação, mas sim a conexão entre estes meios para a construção da aprendizagem sobre os saberes do mundo real e da ação prática produtiva. Já Abella (1991 *apud* Silva, 2012, p.35) acrescenta que na relação teoria e prática, “(...) mais que uma simples justaposição de saberes, pressupõe a existência de um vai-e-vem necessário para permitir ao saber formalizado se confrontar com a prática e o saber prático se formalizar”.

De acordo com os estudos europeus, há uma lacuna em reflexões sobre a “(...) natureza, projeto pedagógico e as atividades educativas na modalidade da alternância” (SILVA, 2012, p.45). Silva (2012) discute que um campo de estudo ainda pouco explorado é o das relações interpessoais, o que pode ser compreendido pelas representações sociais que estão no centro das relações sociais e orientam as condutas. Desse modo, a autora analisa a dimensão relacional dos atores por meio das representações que sustentam as práticas e as interações desenvolvidas, sobre o fenômeno da relação educativa escola-família na formação por alternância. A noção de representação social é apresentada pela autora, da seguinte forma:

Por sua vez, a utilização da noção de representações sociais, desenvolvida por Moscovici (1961), permitiu revelar alguns elementos do campo representacional dos atores envolvidos nas experiências de formação em

alternância, que servem como orientação das relações que ocorrem no interior das respectivas práticas educativas (SILVA, 2012)

Todavia, para além da interpretação das representações sociais dos atores envolvidos nas experiências de alternância, neste trabalho buscamos uma aproximação etnográfica com o contexto de vida das realidades em questão, e ainda com a cultura e o conhecimento destes sujeitos. Nessa percepção, Geertz (2006) considera que as experiências são captadas não pelo olhar direto do pesquisador, a partir do ponto de vista dele, mas pela busca de uma tradução dos significados culturais, que conduzem ao pensamento humano,

A natureza desse paradoxo foi sendo cada vez mais associado aos enigmas da tradução, ou seja, à forma pela qual um determinado significado em um sistema de expressão é expresso em outro sistema - hermenêutica cultural, não mecânica conceitual. (...) Agora somos todos nativos, e os que não estejam por perto são exóticos. Aquilo que antes parecia ser uma questão de descobrir se selvagens era capaz de distinguir fatos de fantasias, hoje parece ser uma questão de descobrir como é que os outros, além – mar ou do outro lado do corredor, organizam seu universo de significados (GEERTZ, 2006, p. 226).

O autor definiu o pensamento humano como “(...) o que acontece dentro de nossas cabeças. E pensamento, principalmente quando vários deles são agrupados, é também o que sai de nossas cabeças” (GEERTZ, 2006, p.227). Não obstante, se ampliarmos esta análise, compreendemos que o pensamento nem sempre formula um produto do conhecimento. Nesse sentido, consideramos que na EFA a relação da teoria e da prática pode estar fundamentada nas mentes por meio do conhecimento, de forma a dar sentido ao pensamento e possibilitar a construção de novas ideias e emoções, que se traduzem em ação social. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que acontece a ação social na prática, são construídos conhecimentos pelos jovens estudantes das EFAs.

Conforme Gadotti (2013), trabalhar e produzir o pensamento, produzir vida, significa educar. Por meio do conhecimento se educa, porém de forma construtiva. Desse modo, o conhecimento só é válido quando é compartilhado, ou seja, o conhecimento passa por uma socialização, já que ele completa o sentido na interação com outra pessoa. A escola é o lugar do saber elaborado, mas o ato de aprender acontece durante toda a vida.

Nesta mesma linha de pensamento, Berger & Luckmann (1990) propõem uma lente sociológica da condição humana para a construção da realidade a partir do senso – comum inerente ao conhecimento construído por meio de significados subjetivos e objetivos. Para os autores, o indivíduo é motivado a modificar a própria realidade, quando o conhecimento estabelecido e apreendido cotidianamente faz sentido para a

pessoa, vindo se tornar subjetivo, seja por meio das sensações e das emoções captadas no primeiro mundo que é o da infância, ou de fórmulas legitimadoras como leis, sanções que são instituídas no meio sócio-profissional, nas escolas, e etc. Dessa forma, a escola torna-se o segundo mundo da criança e do jovem, sendo uma instituição que pode conservar ou provocar desejos de mudanças nos estudantes. No caso das EFAs, na maioria das vezes a socialização também envolve sentimento e emoções, já que em muitas falas os estudantes apresentaram a EFA como segunda casa e, portanto, as EFAs têm um grande potencial para influenciar realidades seja como uma instituição com as fórmulas legitimadoras (a exemplo das avaliações, regras) como também no convívio cotidiano, já que o próprio nome “Escola Família” elucida esse fato.

Ao ampliar este debate, Freire (2013) aponta para a teoria do conhecimento, por meio de uma educação problematizadora e libertadora, que busca a conscientização para o conhecimento da realidade e das relações de opressores e oprimidos. Assim, o conhecimento se constrói no coletivo, de forma dialógica, pela *práxis* autêntica. “A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressores - oprimidos” (FREIRE, 2013, P.52). A partir da ação cultural e dialógica, acontece a superação das contradições antagônicas, que aliena o homem, portanto, o conhecimento é dialético, ou seja, teoria e prática se complementam. Desse modo, a ação é humana quando não se dicotomiza da reflexão, por isso pensa-se dialeticamente ação - mundo. (FREIRE, 2013).

À luz dessa questão, voltamos à nossa análise. Os pensamentos formulados por pais e estudantes, que conduzem as emoções, as práticas e as tradições, que orientam uma compreensão e uma inserção no mundo, como também processos de construção de conhecimentos, são consolidados na Pedagogia da Alternância, nas reflexões e nas ações sociais dos estudantes. Portanto, justifica-se pela compreensão do mundo dos próprios sujeitos que vivenciam a experiência teoria - prática, na interrelação do tempo escola e tempo- comunidade e que orientam as ações a partir da socialização concebida pela escola e no meio sócio- familiar. Neste sentido, a seguir faremos um aporte sobre a compreensão dos estudantes, em relação às próprias vivências no contexto da Pedagogia da Alternância, em relação às aulas, e a alguns instrumentos pedagógicos, mas sem perder o foco da construção do conhecimento agroecológico. Em seguida, observaremos as motivações de pais e de estudantes para aderirem à proposta da Pedagogia da Alternância, e, portanto, da EFA.

3.2. A compreensão dos estudantes: conteúdos escolares

Em relação aos conteúdos escolares, como dito, anteriormente, a EFA Puris de Araponga possui uma base curricular comum estabelecida pelo MEC; porém, a parte técnica combinada com a base curricular comum resulta na formação do estudante como ‘técnicos agropecuários com ênfase em Agroecologia’, o que pode ser apontado como um dos diferenciais entre a EFA e as escolas do Estado.

Sobre essa formação, discutimos com os estudantes em quais conteúdos da base curricular comum e ainda na base diversificada (técnica) havia a ênfase na Agroecologia. Os 11 estudantes que responderam a essa pergunta, citaram, primeiramente a disciplina de Agroecologia. Evidentemente, essa seria a disciplina em que o tema da Agroecologia aparece de forma mais enfática. Porém, 10 dos estudantes também ressaltaram em seguida, que outras disciplinas também já trataram deste tema, como as disciplinas Turismo Rural, Extensão Rural, Zootecnia, Administração Rural.

Aqui nós têm matéria própria de Agroecologia. Acaba que em todos conteúdos quase em todas matérias discute um pouco né? Sempre, que eu acho que Agroecologia é uma coisa que tá caindo no nosso dia-a-dia sempre né? Que Agroecologia é uma coisa assim preservar né? Eu acho que Agroecologia cai em outras matérias. Todos professor sempre acaba falando um caso, você vai jogar um lixo, vai jogar fora, eu acho que essa questão sempre acaba discutindo (estudante, M²⁷, 16 anos, 1º ano, comunidade São Caetano - Araponga).

Nós temos a matéria de Agroecologia, fala tudo só sobre Agroecologia, aí, então, dá pra saber muita coisa né? Ai dá para poder aplicar na propriedade. Acho que voltado à EFA tudo é mais assim voltado pra Agroecologia né? Trabalhando assim, analisando o meio ambiente. A EFA ensina a sustentabilidade, você trabalhar mas sem causar o impacto ambiental; então ela já passa, assim, não só pra uma matéria voltada, ela já passa assim no plano de ensino tudo voltado pro meio ambiente (estudante do 1º ano, M, 15 anos, comunidade São Caetano - Araponga).

Alguns estudantes acrescentaram que a Agroecologia aparece na escola em todas as disciplinas, tanto nas salas de aulas e em outros momentos como nas aulas práticas na lavoura de café, no pomar ou na horta da escola, nas visitas de estudo²⁸, nas atividades

²⁷ Utilizamos como identificação do sexo a letra M para os estudantes e F para as estudantes.

²⁸ Conforme o Projeto Político Pedagógico da EFA Puris, a visita técnica é uma atividade complementar ao Plano de estudo. Implica em intercambiar experiências concretas e interessantes, conhecer como outros fazem e comparar, interrogar, tirar conclusões e as lições que possam ajudar na melhoria da realidade social e profissional, por exemplo, do educando.

do ATER, nos serões²⁹, nas intervenções³⁰ externas como se verá, posteriormente, dentre outros. A seguir, destacamos nas falas dos estudantes esta presença da agroecologia:

Todo dia é discutido; aqui é mais é quando tá na aula Agroecologia o papo é Agroecologia, o papo é ATER, e modos sustentável, agricultura familiar, é de forma que você não prejudica a natureza, isso ai é Agroecologia né? (...) Disciplina Agroecologia, mas nas outras também passa um pouco né? Colaborando com o assunto né? A EFA, geralmente, no meu entender todas as EFAS defendem muito Agroecologia, a EFA que não defende a Agroecologia não é EFA não, a agricultura familiar é de acordo com a Agroecologia né? Agricultura familiar não prejudica muito o meio ambiente, pode ter o agricultura familiar que prejudica com os venenos; mas geralmente todo o agricultor familiar é do modo sustentável né? Não prejudica muito a natureza (...). Agroecologia é mais em Turismo Rural, e né? Agroecologia mesmo, zootecnia, e como é aquela outra aula de Natália, como é o nome? Extensão rural, é isso aí (Estudante do 2º ano, M, 19 anos, comunidade Serrinha - Araponga).

Principalmente na matéria de Agroecologia né? Que a matéria específica de Agroecologia. Mas a gente discuti também no Turismo, Extensão Rural, Administração Rural, Empreendimento, e em alguns espaços serões né? Também discuti bastante isso, ou em algumas visitas que a gente faz em algumas propriedade também geralmente é bem discutido a questão da Agroecologia (estudante do 3º ano, M, 19 anos, comunidade Córrego Santa Cruz - Ervália)

É interessante observar que os estudantes do 2º e do 3º ano possuem uma compreensão maior dos momentos nos quais o tema aparece, como pode ser visto nas falas anteriores. Nesta perspectiva, alguns estudantes também falaram sobre esse assunto; porém, em relação à EFASB, já que estes estudantes haviam se formado no Ensino Fundamental nesta escola. Em geral, os estudantes revelaram que apesar de a EFASB não possuir a disciplina de Agroecologia, possui outras disciplinas técnicas (da base diversificada).

Nas matérias práticas, sempre todas matérias práticas abordam o tema agroecologia; acho que isso é em todas EFAs, que acho que as EFAs todas têm o mesmo é, ensinamento, sentido de mostrar pro aluno, quê que é agroecologia, quê que é o estudo. Não tinha a disciplina, mais tinha educação ambiental, práticas agrícolas, esses trem quase tudo igual agroecologia mesmo (estudante do 2º ano, M, 17 anos, comunidade São Caetano - Araponga).

²⁹ Conforme o Projeto Político Pedagógico da EFA Puris, os serões são momentos, à noite, para debates abertos sobre os temas mais variados da atualidade e, sobretudo, do interesse dos educandos. Por isso, eles devem participar da construção e execução de um Plano de Serões ao longo do ano. Esta atividade é acompanhada por um educador que exerce apenas a função de orientador.

³⁰ Conforme o Projeto Político Pedagógico da EFA Puris, intervenções externas são palestras, cursos, testemunhos de pessoas práticas. Também está ligada ao tema do PE como forma de complementar. Geralmente, são dadas por profissionais, lideranças, parceiros que colaboram voluntariamente como co-formadores.

Observamos que a maioria dos estudantes associou o ensino de Educação Ambiental e Práticas Agrícolas da EFASB com a Agroecologia. Contudo, alguns estudantes acrescentaram que na EFASB o ensino técnico era mais priorizado, como expressado pelo estudante a seguir:

Na EFA lá parece que não visava muito Agroecologia não né? Visava mais o ensino técnico, uma coisa assim, aqui eles falam muito na Agroecologia, tem matérias de Agroecologia, lá era práticas agrícolas, aí fala de práticas agrícolas (estudando do 2º ano, M, 19 anos, comunidade Tiririca - Canaã).

Também, perguntamos a esse estudante se nas práticas agrícolas eram abordadas manejos agroecológicos e ele afirmou que,

(...) tem, tem muitas práticas lá que tem a ver com Agroecologia, eles tinham outro nome pra palavra Agroecologia, eu acho (estudando do 2º ano, M, 19 anos, comunidade Tiririca - Canaã).

Assim, apesar de o estudante destacar que na EFA Puris o tema da Agroecologia ser mais trabalhado, ele considera que em outras disciplinas na EFASB, o tema era discutido, porém, esse aluno diferencia conhecimentos técnicos e agroecológicos.

Da mesma forma, o estudante 1º ano, considerou que,

Já teve nas aulas de práticas agrícolas né? Teve um bimestre lá que tava falando um pouco, mas é voltado pra homeopatia mesmo, um pouco de Agroecologia envolveu, mas é pouquinha coisa (estudante do 1º ano, M, 16 anos, comunidade São Caetano - Araçatuba).

Dessa forma, na visão do estudante, a Agroecologia é menos aprofundada na EFASB. O estudante também ponderou sobre o ‘Projeto de Vida’³¹, que fez na EFASB, o qual hoje continua a aprimorar na EFA Puris essa proposta. Segundo o estudante, um elemento que dificultou a ação prática do projeto foi a época de conflitos vividos na EFASB:

³¹ O Projeto de Vida, na EFASB, é desenvolvido pelos estudantes, durante o 9º ano do ensino fundamental. Para a realização desse projeto os estudantes vivenciam algumas profissões que têm interesse, de forma a conhecer e participar de outras realidades ou da própria realidade, e após a vivência é escolhido uma das profissões, a qual o estudante tem mais identificação. Com isso, o estudante escreve um projeto de vida para que esta profissão seja executada. No final do ano, o projeto é apresentado aos monitores, aos pais e à associação. Contudo, o estudante tem a possibilidade de concretizar ou não esse projeto de vida.

Ah! o jeito de escrever também. Agora é melhor né?, que lá teve pouca orientação quase não ajudava, tava numa época de muitos conflitos³² né?. (...) Agora tá de boa, agora é mais difícil né? Mais puxado. Tem fala de empreendimento de projeto.

3.3. Instrumentos pedagógicos e a Agroecologia

Nas EFAs, a experiência pode ser considerada o ponto de partida da aprendizagem; contudo, para que ocorra a relação com a vida, com as práticas agroecológicas e com o meio sócio-profissional, é necessário primeiramente que haja um sentido tanto para os estudantes e a família quanto para a escola. Segundo Gimonet, (2004) a experiência busca o sentido de uma possibilidade de ação concreta, de autonomia, de iniciativa e engajamento e não a repetição da realidade já existente. Tais possibilidades se relacionam com as dimensões que envolvem a experiência, que são: dimensões temporais, espaciais e as dimensões do ambiente da vida cotidiana. As dimensões temporal e espacial envolvem as experiências presentes, passadas e as projeções futuras que acontecem nos diferentes espaços (escola, casa, comunidade), os quais permitem ao estudante a comparação e o distanciamento do lugar de referência e do ambiente cotidiano, que são os campos vivenciais da família, da sociedade e da profissão (Gimonet, 2004).

Uma forma de exploração da realidade e da experiência é a articulação dos espaços e dos tempos com a vida cotidiana; para isso, é fundamental que os instrumentos pedagógicos sejam colocados em prática. A seguir podemos visualizar os instrumentos pedagógicos específicos da alternância, de acordo com o PPP da EFA Puris:

Planos de Estudo (PE)	Um tema da realidade para o Jovem pesquisar junto à sua família, comunidade etc. Por princípio, o PE é uma dos elementos integradores do tempo-escola com o tempo-comunidade, família.
Folha de Observação (FO)	Um recurso de pesquisa, complementar ao PE.
Colocação em comum	Socialização da pesquisa do PE. Acontece no início da sessão escolar. É o elemento que gera o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, a lógica dos conteúdos disciplinares, em uma EFA, segue a tematização a partir da realidade e não do livro didático e da ordem do programa oficial. Nesta perspectiva, os conteúdos curriculares devem ter a função de iluminar e aprofundar a visão sobre o tema em estudo.
Caderno da Realidade	Livro da vida do jovem alternante. Espaço no qual ele registra as próprias pesquisas, ou seja, os Planos de Estudo: as sínteses pessoais, grupais, os relatórios

³² Nesse período, na escola havia muitos conflitos internos entre os monitores, pais e direção da escola, e que ocasionaram uma maior rotatividade na escola, conseqüentemente houve menos assistência aos estudantes.

	de visitas de estudo, das intervenções externas, dos estágios, das experiências e atividades retorno em geral que aplica na escola, na família e comunidade, a partir do PE.
Viagens e Visitas de Estudo	Uma atividade complementar ao PE. Implica em intercambiar experiências concretas e interessantes, conhecer como que outros fazem e comparar, interrogar-se, tirar conclusões e lições que possam ajudar na melhoria da realidade social, profissional, etc. do educando.
Intervenções Externas	São palestras, cursos, testemunhos de pessoas práticas. Também está ligada ao tema do PE como forma de complementar. Geralmente, são dadas por profissionais, lideranças, parceiros que colaboram voluntariamente como co-formadores.
Cadernos Didáticos	Uma modalidade de “livro didático” elaborado dentro da metodologia de alternância, com a finalidade de dar o aporte teórico, ou seja, o aprofundamento científico ao tema do PE. Os Cadernos Didáticos são relacionados aos temas que se originam, geralmente, das atividades econômicas.
Estágios	Vivências práticas em meios produtivos da agricultura familiar, organizações sociais afins, serviços, empresas em geral com o devido acompanhamento do “mestre de estágio”.
Atividades de Retorno e Experiências – Aplicações práticas no meio	A cada volta para casa, o educando traz uma nova pesquisa de PE ou uma Folha de Observação e, conseqüentemente, uma atividade relacionada ao PE anterior e aprofundado na EFA, que “fecha” o ciclo de uma alternância. São experiências, atividades práticas aplicadas em realidade do educando. Estas atividades podem estar ligadas aos setores econômicos, sociais, culturais, ecológicos etc. É fundamental, na Pedagogia da Alternância, o empreender para aprender.
Visitas às Famílias e comunidades	Atividade realizada pelos educadores (monitores) para diagnosticar a realidade social, econômica, cultural, religiosa, ecológica dos educandos, das famílias e das comunidades. Uma EFA não só ensina, mas faz debates, pesquisas, experiências, bem como, comunica e interage com as famílias e as comunidades. Este instrumento é uma das formas da EFA acompanhar o educando no meio, avaliar intervenção dele junto à família e à comunidade.
Acompanhamento personalizado ou Tutoria	Cada educador e monitor fica responsável por acompanhar de perto, certo número de jovens. Este acompanhamento acontece no início de cada sessão escolar, na qual o educador aprecia a pesquisa do PE, orienta a melhoria dele, dá um visto no Caderno da Realidade, no Caderno de Acompanhamento, conversa de forma informal sobre como foi a vida, a convivência na família, no trabalho, na comunidade etc. Este instrumento ajuda na orientação profissional, na construção do Projeto Pessoal.
Serões de estudo	Um espaço à noite para debates abertos sobre os temas mais variados da atualidade e, sobretudo, do interesse dos educandos. Por isso, eles devem participar da construção e execução de um Plano de Serões ao longo do ano. Esta atividade é acompanhada por um educador que exerce apenas a função de orientador.
Cadernos de acompanhamento da alternância	É um documento que registra o que aconteceu na sessão escola e na Estadia no meio sócio-profissional. Permite monitorar, avaliar e, ao mesmo tempo, como veículo de comunicação de mão-dupla a relação entre escola-família e família-escola.
Projeto Profissional Jovem (PPJ)	Um documento escrito ao final do curso como um dos requisitos para qualificação final. Podemos dizer que o PPJ é uma sistematização final do curso. Ele representa um meio de desenvolver as capacidades de se projetar, elaborar formalmente o que se pretende fazer. Um meio de planejar o futuro estudantil como um meio de gerar renda para si, sua família, seu grupo. Com o PRONAF jovem este instrumento ganha mais força, pois estimula o jovem a buscar recursos para aplicar por meio do próprio PPJ como forma de inserção profissional. O Plano de Formação geral do Curso e os Planos de Estudo que integram as alternâncias, bem como o Acompanhamento Personalizado, os Estágios etc ao longo de todo o percurso formativo dos três anos previstos do curso, devem ajudar a orientar na decisão sobre o tema e na elaboração concreta do documento formal.
Avaliações	Na Pedagogia da Alternância a avaliação ganha uma dimensão ampla, e necessária continuamente. Toda Sessão escolar deve privilegiar um tempo para avaliar a convivência na vida de grupo do internato, o desempenho, interesse e participação nos instrumentos pedagógicos, nas tarefas domésticas, nos aprendizados das áreas de conhecimento etc. No processo avaliativo deve-se buscar promover um processo de

	<p>responsabilidade nos educandos. A equipe de educadores, o Plano de Formação, os temas de PEs, enfim, todo o Projeto deve ser avaliado.</p> <p>Compreendendo que uma alternância equivale a um tempo na escola integrado com um tempo – comunidade - família e que o PE se constitui no elemento integrador, aglutinador destes tempos e espaços é fundamental que se faça uma avaliação ao final de cada ciclo de alternância para averiguar a pertinência do tema e o nível de interdisciplinaridade que se conseguiu implementar.</p> <p>Elas, também, buscam fazer com que os educandos tirem as próprias conclusões a partir da relação daquilo que pesquisaram, dos conhecimentos empíricos obtidos com o PE, da visita de Estudo, da intervenção externa, com os conhecimentos científicos aprofundados na sessão escolar por meio das aulas.</p>
--	--

Quadro 1: Instrumentos Pedagógicos específicos da alternância, de acordo com o PPP da EFA Puris.

Fonte: Caderno de Campo, 2013.

A partir do trabalho de campo para esta pesquisa nas escolas e pelas visitas às famílias dos estudantes, compreendemos alguns instrumentos pedagógicos no contexto da realidade em questão. Os usos adequados destes instrumentos promovem o estreitamento da experiência prática cotidiana, pois abarcam o tempo escola e demais momentos da vida social. Ao contrário, a não adequação daqueles instrumentos fragilizam a proposta da Pedagogia da Alternância. A seguir faremos uma breve abordagem sobre cada instrumento pedagógico e as formas pelas quais os estudantes os compreendem.

3.4. O plano de estudo, colocação em comum e o caderno da realidade

O PE acontece a partir de alguns temas geradores que são criados pela EFA em conjunto com monitores, estudantes, associação, e tem como finalidade refletir e formular perguntas a respeito do tema gerador, a partir da motivação dos estudantes proporcionada pelos monitores. Após a elaboração das perguntas e reflexões, o estudante retorna ao meio, onde irá pesquisar, refletir e debater tais questões com pessoas da comunidade, familiares, ou até mesmo algum órgão, sindicato, ou instituições que estiverem relacionado ao plano de estudo em questão. Depois da pesquisa, o estudante retorna ao espaço escolar e durante esta quinzena é realizada uma Colocação em Comum (CC), que também é um instrumento pedagógico que acontece no espaço escolar, no qual o coletivo de estudantes e monitores aprofunda vários pontos em comum apresentados pelos estudantes nas próprias pesquisas.

É uma pesquisa que dá pro estudante levar, vamos supor a água em nossa região, eles dá o tema da lá o que a gente tem pra pesquisar, a gente fazer essa pesquisa da comunidade da gente da região e falando sobre água assim ne, cada um tem uma experiência diferente, chega cá e coloca pra todos. Depois vira matéria de alguma aula, alguma aula que fala muito sobre o plano de estudo, sobre a respeito da água, que nem assim biologia fala muito

assim dos planos de estudo, encaixando com as matérias (estudante, M, 1º ano, 15 anos, comunidade São Caetano - Araponga)

Desse modo, o estudante consegue refletir sobre a realidade, relacioná-la ao que outros estudantes apresentam e, também, aos conteúdos escolares da base comum ou técnicos, o que possibilita uma aprendizagem construída por meio da escola – comunidade – escola. Assim, quando o estudante retorna ao espaço sócio-familiar, ele está mais apto a realizar a leitura crítica do respectivo cotidiano na unidade familiar e no espaço da comunidade e de transformá-lo ou não, conforme as possibilidades que nesta pesquisa é discutida. Sobre o PE e a Colocação em Comum, Gimonet (2004, p.7) afirma que:

O 'Plano de Estudo' da vida cotidiana (profissional, social, familiar, etc...). Ele é o meio e a oportunidade de observações, de pesquisas, de discussões e de reflexões com os atores do meio, mas também de expressão oral, escrita, gráfica. Ele é o instrumento essencial para captar a cultura na qual vive o jovem, pegar-lhe os componentes, as riquezas, os limites para interpelar as práticas existentes, até mesmo as rotinas, o que em seguida, pode iniciar às vezes, graças às tomadas de consciência, mudanças e desenvolvimento (...). Para o aproveitamento dos ganhos experiências a 'colocação em comum' constitui a segunda atividade chave da pedagogia dos CEFFA's porque visa fazer conhecer e partilhar ao conjunto do grupo as descobertas, os ganhos e contribuições de cada um. Ela permite introduzir a troca e a confrontação no seio de um grupo de pares com todos os efeitos que isto subentende. Ela dá poder a cada um e ao grupo. Ela é uma oportunidade de efetiva cooperação. Ela é, por excelência, uma atividade de socialização (...).

Em relação ao plano de estudo, também foi perguntado aos estudantes, como ele acontecia e, em seguida, se já havia acontecido alguma relação com o tema da Agroecologia. Em geral os estudantes revelaram que os assuntos do PE estão ligados às disciplinas práticas, troca de conhecimentos na Colocação em Comum, conhecimento sobre o próprio meio, conhecimentos práticos e, nessa perspectiva, a Agroecologia aparece em vários momentos, como pode ser visto nas falas a seguir:

Já eu, assim (silêncio) eu lembro, foi tanto plano de estudo já que eu nem tô lembrando. Plano de estudo vem complemento o estudo né? Tipo assim zootecnia já teve outro plano de estudo de animais, esses trem, pesquisa na comunidade, na região, como é que é. Ai nos já teve também, o plano de estudo de pesquisa de café, café na região como é que é, já teve plano de estudos de culturas anuais, que é o milho e o feijão, essas cultura assim, isso ai a gente aprende muito né, pesquisa assim (...). Que nem no café agroecológico, que trabalha Agroecologia, se fosse fazer uma pesquisa com o cara que trabalha com café agroecológico, isso ai tem haver com a Agroecologia né. (estudante, M, 17 anos, 2º ano, comunidade São Caetano - Araponga).

A colocação em comum acredito que tem haver sim, que nem o plano de estudo, porque talvez na Colocação em Comum, todo mundo entra em conjunto ai vai apresentando a sua pesquisa feita em casa, talvez tem alguma

técnica alguma prática que você não sabe, e ali você vai aprendendo e pode manejar na sua propriedade né, é uma das coisas que ajuda mais a difundir a Agroecologia e os sistemas trabalhados nas EFAS (estudante, M, 2º ano, 16 anos, comunidade São domingos - Araponga).

É interessante ressaltar que todas essas reflexões que acontecem na EFA, sobre o PE e a Colocação em Comum são registrados no caderno da realidade do estudante. Neste caderno, os estudantes também inserem fotos e desenhos das comunidades em que vivem e da unidade familiar e, ainda, outras atividades relacionadas que são feitas na escola. A seguir são destacadas algumas falas nas quais os estudantes contam o que é o Caderno de Realidade, bem como, a relação deste com o conhecimento agroecológico:

Olha o caderno da realidade, a gente chama de pasta da realidade né? É um caderno que vai constar alguns planos de estudo, relatórios de serão, algumas visitas de estudo que a gente tem, e outras atividades propostas pela escola também, que eles pedem um relatório pra gente tá envolvendo nele [...]. A tipo assim, a pasta da realidade é muito útil pra gente pra algum momento não, mas no futuro vai ser, que como futuros técnicos, essa pasta ai vai ser tipo assim uma enciclopédia pra gente tá usando mais pra frente ne, tipo assim uma base da gente tá fazendo uma pesquisa, a gente quiser aplicar na nossa propriedade vai ter ele como auxílio (estudante, M, 1º ano, 15 anos, comunidade Dom Viçoso - Ervália).

Eu acho que tem né? De acordo com cada ano vai mudando as coisas, os temas muda, acho que envolve sim com Agroecologia. Tem alguns temas né? Tem alguns já são mais afastados. Tipo igual esse daí, plantas medicinais trabalha um pouco com Agroecologia, igual um negócio da arruda coloca lá contra as pragas. Tem mais coisas também. A o caderno de realidade já fala, mostra a realidade que vive em casa, as tradições também que tem nele. Fica guardado, por exemplo, você vai e faz um plano de estudo igual fez hoje, ai faz aquilo ali e acabou, não tivesse a pasta da realidade não ia guardar (estudante do 1º ano, M, 16 anos, comunidade São Caetano - Araponga).

É considerável que os estudantes associam o caderno da realidade ao próprio meio sócio- profissional, já que este poderia ser uma forma de consultar os conhecimentos construídos a partir dos PE e da Colocação em Comum. Além do Caderno da Realidade, os estudantes também utilizam um caderno de acompanhamento, no qual eles anotam toda a respectiva vivência no tempo- comunidade e, da mesma forma, no tempo- escola. Também são anotados os deveres e demais atividades feitos na escola. O Caderno também é considerado um meio de comunicação entre a escola e a família, já que há um lugar específico no qual os monitores e os pais podem anotar recados e informações.

A mesma coisa, é caderno de acompanhamento e onde tem a ficha da EFA identificação da EFA e do aluno, quando tá na escola ele anota os temas de cada matéria, e tipo assim quando vai pra casa ele anota tudo o que faz no dia, orientado por cada matéria, fora o que os pais faz la se tá bom ótimo, organização essas coisas. Tipo assim acho que é útil né, porque se a mãe e o

pai quiser saber o quê que a gente faz de cada matéria essas coisas (estudante do 1º ano, F, 16 anos, comunidade São Caetano - Araponga).

Além destes instrumentos pedagógicos, outros também foram discutidos nas entrevistas com os estudantes, como a Intervenção Externa e as Visitas de Estudo. Em todos os relatos sobre estes instrumentos, a questão da Agroecologia apareceu em muitos casos, por exemplo nas visitas ao museu de Ciências da Terra Alexis Dorofeef (localizado na UFV), ao Parque Serra do Brigadeiro, e a outras propriedades.

Teve a visita do parque que a gente foi na sede do Parque Estadual aqui, que lá eles apresentaram o parque pra gente e mostraram algumas pessoas que trabalhavam em volta do parque, e muitas dessas pessoas ai adotavam essas praticas agroecológicas também né, por ta perto do Parque, não ta poluindo também, e ta ajudando o meio ambiente (estudante, M, 1º ano, 15 anos, comunidade Dom Viçoso - Ervália).

A gente já visitou uma propriedade que era agroecológica. Já fomos na casa de um cara que participava da EMATER e do CTA. Ali no Sr. Paulinho na propriedade dele já foi, ele tem uma propriedade ali que eles falam que a água sobe pra cima, esses trem assim, e fala um pouco sobre Agroecologia. Ali ele tem tipo uma matinha lá em cima, e tem uma mina, ali cada vez ele ia cercando cercava aqui, ai a mina tava baixa, ai depois a mina nascia cá em cima, ai cercava de novo cá em cima. (...) Pro boi não pisotear né, ai a mina nascia por cima, que eles iam fazer? Cercar ela de novo, na hora que eles cercavam a mina pra cima da mina, a nascia por cima de novo, ai deu nome que a água tava subindo pra cima (...). Aumenta a quantidade agua e a preservação também. Cada vez que ia cercando pra cima ia aumentando a quantidade de preservação (estudante, M, 2º ano, 16 anos, comunidade Tiririca - Canaã).

Nas Intervenções Externas, foram citados exemplos como a Caravana Agroecológica³³, as pessoas do PESB e da UFV que ofereceram oficinas sobre homeopatia, apicultura, entre outras, conforme as falas a seguir dos estudantes do 2º ano:

Têm, tipo assim alguns que nem, pode ser agricultor que nem tem o cara do Parque Ambiental Chico da Mata, mesmo que não fala assim de produção, mas fala do sistema ambiental, então é uma forma agroecológica de ter um trabalho mais ou menos diversificado sem prejudicar a fauna e a flora (estudante, M, 16 anos, comunidade São domingos - Araponga, 2º ano).

Que nem o negócio de homeopatia, o seminário de homeopatia, isso ai abordou muito o negócio de Agroecologia (estudante, M, 2º ano, 16 anos, comunidade Tiririca - Canaã).

³³ A caravana agroecológica aconteceu entre os dias 21 e 25 de maio 2013, realizada pelo Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM), parceiros locais, e organizações que estão vinculadas à Articulação Nacional de Agroecologia (ANA). Ela percorreu diversos municípios da Zona da Mata (MG), com a finalidade de articular-se com as pessoas dos municípios visitados e envolver mais organizações e movimentos para a promoção da Agroecologia na região.

Nesse sentido, o PE, a Colocação em Comum, o Caderno de Realidade, o Caderno de Acompanhamento, as Visitas de Estudo e as Intervenções Externas tornam-se essenciais para que a Pedagogia da Alternância aconteça. Isso pode ser confirmado na fala da coordenadora da EFA Puris, sobre o plano de estudo,

A escola funciona com o Plano de Estudo que é intermediador entre escola e sociedade.

Os instrumentos pedagógicos citados neste trabalho são apenas alguns, mas que são fundamentais na articulação dos tempos, dos espaços e da vida cotidiana dos estudantes. A partir destes instrumentos, o estudante, também, tem a possibilidade de refletir sobre as estratégias de meios de vida na família como as fontes de renda, as formas de trabalho, a utilização dos recursos naturais; dessa maneira, abrem-se as possibilidades para a construção de novas realidades. Além disso, a partir da leitura de mundo feita pelos estudantes identificamos que a construção do conhecimento agroecológico se faz muitas vezes, por meio das parcerias, citadas como os exemplos da Caravana Agroecológica, o PESB , pessoas da UFV que ofereceram oficinas sobre homeopatia, apicultura, a visita ao museu de Ciências da Terra Alexis Dorofeef (localizado na UFV), outros agricultores que possibilitam as visitas nas propriedades, dentre outros.

3.4.1. A visita às famílias e à ATER Jovem

A Visita às Famílias dos estudantes também é considerada um instrumento pedagógico, momento em que a escola tem a possibilidade de ter um contato maior com a família de forma a conhecer e adentrar mais na realidade vivida pelo estudante. Estas visitas às famílias geralmente são realizadas por um ou dois monitores, para que, assim, haja possibilidade de acontecer mais visitas, já que o trabalho é dividido conforme as demandas da escola e o tempo dos monitores. De acordo com a coordenadora da EFA Puris:

A EFA Puris é a única que funciona só uma quinzena; por isso os instrumentos pedagógicos funcionam muito mais, para fazer visitas. Visita às famílias! A medida que conhece a família a forma de tratar é diferente, não tem coisa melhor que ir na família pra puxar orelha deles, ou dar mais carinho, até a forma de tratar muda.

Dessa forma, o fato de a escola funcionar apenas durante quinze dias por mês possibilita que os instrumentos pedagógicos sejam colocados em prática, principalmente durante as visitas às famílias. Por outro lado, existem outros desafios para que se

realizem as visitas às famílias, como destacado por alguns monitores, sobretudo naquilo que se refere aos gastos com transporte e ao tempo disponível dos monitores.

Uma forma encontrada pelas EFAs e organizações para superar esse problema foi a participação no ATER Jovem, que custeia as visitas dos monitores³⁴ às famílias dos estudantes, com a finalidade de executar assistência técnica a eles e auxiliar no PPJ. O ATER Jovem começou a ser desenvolvido em 2013, a partir da gestão da AMEFA com recursos do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e por meio do trabalho das EFAs, que possibilita uma maior assistência aos jovens para o desenvolvimento de um projeto no meio sócio-profissional deles³⁵.

Conforme os relatos dos estudantes entrevistados, muitos projetos estão sendo realizados no meio sócio-profissional a partir do estudo na EFA, como por exemplo, a caprinocultura, apicultura entre outros. O fortalecimento de tais projetos se deve, além dos aprendizados na escola, também ao ATER Jovem. Muitos estudantes entendem o ATER Jovem como uma estratégia de vida, já que há uma possibilidade de ação prática no meio sócio-profissional, e além disso, é possível obter cultivos para o próprio consumo da família ou, ainda, como uma fonte de renda, o que pode ser identificado nas falas a seguir:

Projeto ATER é que os monitor ajuda a gente implantar né? Eles dá assistência técnica pra não ocorrer nada errado. Pra gente vê se a gente pode ter financiamento no PRONAF (...). Escreve tudo que a gente tem que fazer, histórico do terreno, introdução (estudante, M, 16 anos, 1ºano, comunidade São Joaquim - Araponga).

ATER jovem é um projeto que propõe pro jovem, é o que? É ele ter um equilíbrio pra se sustentar pra viver no campo, é mais voltado ao campo, então tipo assim que nem eu tenho a formação, que ao final do curso vou ter a formação técnica, eu tendo projeto implantado, vai da andamento pra mim, ou eu quiser subir na vida com aquele projeto, crescer ele pra ver se dar certo ou não, ou se não, ele vai me dar recurso pra mim estudar fora e buscar outros tipos de emprego. (...) O tanque, não é que nem eu falei com ocê, é umas das descobertas que dependendo do dia que ocês forem lá talvez já ta pronto né, mas vão ver o que acontece (estudante, M, 16 anos, 2º ano, comunidade São Domingos – Araponga).

ATER jovem é um plano do governo, de assistência técnica ao jovem, depois do jovem sair da escola ele tem, se ele implantar o projeto dele, ele tem, como é que fala? Um meio de dinheiro e renda sem ter que depender do pai dele, assim que eu entendi que eles falaram né.(...) Comecei depois do módulo de apicultura aqui na escola; acabou o módulo ai eu comecei (estudante 19 anos, M, comunidade Tiririca - Canaã, 2ºano)

Contudo, para a realização do ATER Jovem também são enfrentadas dificuldades de ordem prática, como as burocracias impostas pelo MDA, como os

³⁴ É válido considerar que o agente de ATER nem sempre é um monitor da EFA.

³⁵ Entendido como o conjunto da família, comunidade e trabalho

relatórios longos a serem feitos com as famílias e, dessa forma, o tempo que deveria ser dedicado à assistência técnica é usado no preenchimento de cadastros. Além disso, parte da verba destinada ao ATER Jovem não teria sido repassada aos mobilizadores, conforme o depoimento de uma mobilizadora ATER, o que também impede o cumprimento das próximas etapas para dar continuidade ao projeto do ATER Jovem. Nas palavras da monitora,

Há um embate entre o que o MDA e os agricultores querem quanto à forma de execução da assistência técnica (monitora da EFA Puris, mobilizadora do ATER Jovem).

Outro desafio, conforme relatos no encontro de monitores (que ocorreu na EFA Puris em junho de 2013 para debater sobre este projeto), é a falta de experiências em Agroecologia em grande parte da região. Isto dificulta a aceitação da Agroecologia em algumas famílias de estudantes da EFA, já que essas estariam preocupadas com a ampliação da produção de café para a manutenção dos seus meios de vida e a Agroecologia ainda não seria vista como fonte de renda efetiva.

Próximo à nossa área não há agroecologia, por isso faltam exemplos pra que as famílias possam acreditar e pensar em produzir agroecológico. Por isso, no projeto ATER é muito difícil trabalhar uma concepção agroecológica, vai conversando aos poucos (estudante da EFASB e EFA Puris, mobilizador do ATER Jovem na EFASB, 2013)³⁶.

Esse fato também influencia no bom desempenho da ATER Jovem, para o foco agroecológico e, consecutivamente, para a realização do projeto profissional jovem.

3.5. As motivações dos estudantes e famílias para aderirem à proposta da EFA

Em continuidade a esse debate, alcançaremos um dos objetivos deste trabalho que é a compreensão dos motivos que impulsionaram os estudantes a aderirem à proposta da EFA. Para tanto, inicialmente fizemos a seguinte pergunta aos estudantes da EFASB: a) ‘Você tem vontade de estudar na EFA Puris? Quais são os motivos que te despertam para seguir os estudos na EFA Puris?’. Para os estudantes da EFA Puris, incluímos a seguinte indagação: b) ‘Conte um pouco da sua história até chegar aqui na EFA. Por que você veio para esta EFA?’

³⁶ Relato do ex- estudante da EFASB e EFA Puris. Ele hoje se encontra como mobilizador do programa ATER Jovem, via EFASB.

Assim, cabe uma análise dos diversos pensamentos e conhecimentos dos estudantes do 9º ano da EFASB e em seguida, dos estudantes do Ensino Médio da EFA Puris de Araponga.

3.5.1. “Lá o estudo é mais qualificado, já sai técnico e posso trabalhar nessa EFA aqui depois”

As 3 estudantes da EFASB, que cursam o 9º ano apresentaram os seguintes motivos para estudarem na EFA Puris: a qualificação profissional por meio da formação técnica, que permite trabalhar em escolas ou em EFA após formados, outras alternativas de emprego além da roça, a vida comunitária com monitores e colegas e o estudo ser de qualidade. Esses motivos podem ser observados nas falas das estudantes a seguir:

Entrevistadora: Qual o interesse, o que te desperta pra EFA?

Entrevistada: Lá você já sai formado, pode dar aula aqui, no caso, já sai formado como técnico.

Entrevistadora: Você tem vontade de dar aula aqui?

Entrevistada: A vontade de dar aula aqui não, mas é uma vantagem que você já sai formado já, pra você dar aula em outras escolas, não aqui! Mas outras escolas já. (estudante EFASB, F, 14 anos de idade, comunidade Dom Viçosa - Ervália).

Entrevistada Assim. Eu tenho vontade de continuar em EFA. E lá fala que, tipo assim, lá o estudo é mais qualificado, e estudo em EFA é mais fácil; já sai técnico e posso trabalhar nessa EFA aqui depois. Acho que é por isso.

Entrevistadora: Lá é mais fácil nos conteúdos?

Entrevistada: Tanto no conteúdo, quanto. Tipo assim, que ajuda os colegas, os monitores, é mais fácil, que em escola estadual assim, eu acho mais difícil (14 anos de idade, F, estudante da EFASB, comunidade Córrego Santa Cruz - Ervália).

Nesta última fala, a estudante compara a EFA à escola estadual, sendo a EFA mais vantajosa tanto na formação técnica quanto na vivência junto aos colegas e aos monitores, que ‘ajudam’ a estudante nas atividades da Escola. Nesta perspectiva, outra estudante do 9º ano da EFASB, considera que o estudo na EFA é melhor que na escola pública, pois facilita a aprendizagem, já que os monitores ‘desempenham’ mais. Além disso, a estudante considera que a EFA seria uma ponte para a realização e pagamento do curso de cabeleira, pois com a formação técnica é possível ter outras oportunidades de trabalho, que pode ser a docência na própria EFA, como pode ser observado nas palavras dessa estudante, a seguir:

Entrevistadora: Você tem vontade de estudar na EFA Puris?

Entrevistada: Mais ou menos, não tenho cert(eeee)za assim, tenho e não tenho, mas ou menos (...)

Entrevistadora: Qual o motivo que te despertaria pra estudar lá?

Entrevistada: Estudar em escola agrícola é melhor que escola pública.

Entrevistadora: O que é melhor na escola agrícola?

Entrevistada: Aprende mais, tem ter que ter mais responsabilidade, só. Nas matérias, os monitores desempenham mais.

Entrevistadora: A sua formação aqui, e depois na EFA Puris como técnica agropecuária, isso vai te ajudar em alguma coisa?

Entrevistada: Vai né, porque com essa formação posso começar a trabalhar pra depois pagar meu curso, que curso de cabeleireiro é bem caro.

Entrevistadora: Em que você podia trabalhar?

Entrevistada: Dando aula de práticas agrícolas

Entrevistadora: Você tem vontade de trabalhar em EFA?

Entrevistada: Tenho

Entrevistadora: Mas vontade de ser cabeleireira ou trabalhar na EFA?

Entrevistada: Mais vontade de ser cabeleireira, mas pra ser cabeleireira tenho que trabalhar pra conseguir pagar o curso (estudante EFASB, F, 14 anos de idade, comunidade Serrinha).

Assim, a falta de expectativas para viver na roça, como pôde ser observado na fala das estudantes, no capítulo anterior, devido principalmente às oportunidades de trabalho e à remuneração estarem mais associadas aos meninos que possuem as próprias lavouras de café, pode ser superada pelo estudo na EFA. Desse modo, a EFA torna-se mais uma vez, uma estratégia de meio de vida, no qual a formação profissional potencializa maiores chances de emprego para as meninas que vivem no campo e que possuem outras pretensões, como no caso da última estudante que sonha em ser cabeleira.

O fato de os meninos estarem mais ligados à lavoura motiva- o a estudarem na EFA, também, como estratégia de trabalho na roça, o que pode ser identificado na fala a seguir:

Entrevistadora: Você ano que vem tem vontade de estudar na EFA Puris?

Entrevistado: Tenho. Porque meu pai pediu pra eu estudar lá, e eu tenho vontade de estudar numa escola que faz parte da roça (estudante EFASB, M, 14 anos de idade, comunidade Dom Viçoso - Ervália).

Além disso, esse estudante acrescentou o fato de que o pai acha importante que ele estude na EFA. Por conseguinte, continuamos com a seguinte questão aos estudantes da EFASB: “Em que a EFA se diferencia da escola da cidade?”. O estudante supracitado respondeu da seguinte forma:

Entrevistadora: Você acha a EFA tem alguma diferença da escola da cidade?

Entrevistado: Tem porque trabalha mais na parte da zona rural, e a outra não. Tem as matérias diversificadas; trabalha sobre o meio ambiente.

Entrevistadora: Em que isso contribui?

Entrevistado: Ajuda, porque coisa que a gente não conhece aqui na roça a gente acaba aprendendo dentro da escola, e que na cidade a gente não ia

aprender (estudante EFASB, M, 14 anos de idade, comunidade Dom Viçoso - Ervália).

Desse modo, o estudante novamente confirma que a EFA se diferencia das outras escolas da cidade, já que valoriza vida na roça e discute temas relacionados ao meio ambiente. Assim, as matérias diversificadas possibilitam aprender coisas novas que podem ser utilizadas na roça. Já as meninas do 9º ano (EFASB), acrescentaram que a EFA se diferencia pelo convívio entre os monitores e entre os colegas, pois enfatiza a parceria que não existe nas escolas estaduais, o que pode ser observado na fala da estudante, a seguir:

Entrevistadora: O que você acha que a EFA tem diferente da escola da cidade?

Entrevistada: Tipo assim, na EFA assim. Tem mais parceria, você conhece melhor os colegas com que você estuda, os monitores (...) Nessas escolas Estaduais é mais cada um por si entendeu? Aqui é mais parceria (14 anos de idade, estudante da EFASB, F, comunidade Córrego Santa Cruz - Ervália).

Além das matérias diferenciadas da formação técnica, o fato de dormir na escola, também é expresso na fala de outra estudante a seguir:

Entrevistadora: Você acha que a EFA tem diferença da escola da cidade?

Entrevistada: Sim, porque têm vários outros tipos de matérias, e escola da cidade a gente não dorme na escola, EFA a gente dorme, isso aí. (estudante EFASB, F, 14 anos de idade, comunidade Serrinha).

Por fim, a terceira estudante respondeu,

Acho que sim, é mais voltada pra Agroecologia, sobre o meio rural só (F, comunidade Dom Viçoso – Ervália, 14 anos de idade).

Esta estudante foi a única que associou a Agroecologia como marca distintiva entre a EFA e as demais escolas.

3.5.2. “Queria ter um estudo técnico voltado pra agricultura, ai eu comecei lá e continuei aqui”

Em relação aos estudantes da EFA Puris, foi colocada a seguinte questão: ‘Conte um pouco da sua história até chegar aqui na EFA. Por que você veio para esta EFA?’. Os estudantes associaram as suas escolhas e motivações para estudarem na EFA pelos seguintes motivos: como influência dos pais (4 estudantes); influência dos amigos ou parentes (7 estudantes); facilidade com o transporte, já que este é necessário apenas 2

vezes ao mês (2 estudantes); o ensino técnico como possibilidade de emprego (3 estudantes); aplicabilidade no trabalho na roça (5 estudantes); por informação de monitores (3 estudantes); a alternância possibilitar a dedicação ao trabalho na roça (1 estudante); a continuidade do curso técnico na EFA Puris (5 estudantes), matérias técnicas relacionadas à vida no campo (6 estudantes); vida comunitária na EFA e assistência dos monitores (3 estudantes), facilidade de articulação com a Universidade (1 estudante).

Em geral, os estudantes, inicialmente, são instigados a estudarem na EFA por influência e informações dos pais, amigos ou parentes que já conheciam a escola, o que pode ser observado nas palavras da estudante do 1º ano:

Entrevistadora: Conte um pouco da sua história até chegar aqui na EFA. Por que você veio para esta EFA?

Entrevistada: Tipo assim, eu vim no começo porque minha mãe mandou né? Eu não tava com muita vontade de voltar pra EFA, igual já tinha estudado lá no Grama, não tava com muita vontade de voltar pra aqui; só que minha mãe pegou, conheceu a escola e me mandou pra aqui, eu vim fiz a semana de adaptação, gostei, aí eu continuei.

Entrevistadora: E lá no Grama como foi, porque estudou lá?

Entrevistada: A lá eu que dei vontade assim, eu vi os meninos falando né da EFA, aí deu vontade de ir pra lá (estudante EFA Puris, F, 1º ano, 16 anos de idade, comunidade São Caetano - Araçonga).

No caso do estudante a seguir, os pais já são monitores da EFASB e, por isso, exerceram uma grande influência na escolha do filho, como observado na fala dele:

Desde a quinta série eu já estudava em EFA, no ensino fundamental né? Mais influência dos meus pais, eles já tão relacionando há muito tempo já; depois disso eu quis dar seguimento dos estudos nesse meio mesmo né? Eu achei interessante também umas coisas bem legal da gente tá observando, e a Escola Família Agrícola gera na gente um pensamento diferente no meio social também (estudante 1º ano EFA Puris, M, 15 anos de idade, comunidade Dom Viçoso - Ervália).

Contudo, outros motivos apareceram à medida que os estudantes se depararam com a proposta da EFA, o que gerou novos pensamentos e conhecimentos. São motivações que incluem desejos pela própria vida no campo, onde só uma educação preocupada com a realidade daqueles que vivem e produzem nos espaços rurais proporciona uma ampliação e ressignificação desses conhecimentos. Desse modo, os estudantes dão uma grande importância às matérias técnicas, como pode ser visto na fala, a seguir, do estudante do 1º ano da EFA Puris:

Entrevistadora: Conte um pouco da sua história até chegar aqui na EFA. Por que fez a opção pela escola/EFA?

Entrevistado: Eu comecei o estudo foi em São Caetano na escola municipal Augustino dos Santos; ai depois através dum professor que eu tinha eu fiquei conhecendo a EFA lá do Grama, a EFA Serra do Brigadeiro, ai assim eu estudei lá até a 7º serie e já fui conhecendo umas pessoas que vem pra cá né? Ai assim, na hora que cheguei na 8º série, meu primo veio pra cá né, ai fiquei sabendo assim da EFA, achei o plano deles bem legal, ai eu interessei e tô aqui, e tô com ideia de concluir até o 3º grau.

Entrevistadora: O que você achou legal do plano?

Entrevistado: Eu acho assim que, as matérias assim né, técnica, a gente já sai da aqui com já o diploma pra poder trabalhar, isso é muito bacana esse negócio. Assim a EFA, como disse é um estudo diferenciado de tudo né, que a gente ali pode morar no campo, ter uma matéria relacionado ao campo; mas a gente nunca sabe assim ao fundo mesmo assim o que a gente vai fazer, vamos supor, cultivo de café, cultivava o café mas nunca sabia assim de onde surgia, porque , necessidade, esses negócio tal ai, o funcionamento de uma máquina direitinho, isso tudo não tinha né? E pra mim isso ai tudo tá sendo uma novidade pra mim né? Que a gente entende isso ai tudo, mas um estudo aprofundado sem pagar nada, eu acho muito bacana assim. A EFA foi uma mudança, a gente aprende a conviver em grupo, conhece novas oportunidades; a EFA pra mim é uma segunda casa pra ser sincero (estudante 1º ano, 15 anos de idade, EFA Puris de Araponga, Comunidade São Caetano - Araponga).

A convivência em grupo também é destacada na fala do estudante anterior, que afirma que a EFA é a ‘segunda casa’ dele, o que sugere a EFA como continuidade da própria família. Para a maioria dos estudantes, além das matérias técnicas auxiliarem no conhecimento do trabalho na roça, o estudo na EFA também permite a aplicação de conhecimentos na unidade familiar, e ainda a formação e qualificação técnica para o mundo do trabalho.

Já estudava na outra escola, no ensino fundamental e da quinta ate 8º serie e de lá terminei, e resolvi vim pra cá e continuar o que vinha aprendendo. Porque é mais voltado pro campo e como a gente mora no campo, ai estudar numa escola que ensina o manejo com a propriedade com os animais, aí tipo, então o ensino técnico pra se orientar melhor na propriedade. Você sendo técnico já pode manejar sua propriedade e pode tipo assim, pegar um emprego e trabalhar em outro lugar, dando assistência técnica a outras pessoas (estudante EFA Puris, M, 2º ano, 19 anos de idade, comunidade Serrinha – Araponga).

Eu fui pra EFA de lá mais interessado na matéria técnica, que tudo que eu aprender lá eu vou aplicar na minha propriedade, e pra cá também foi mais ou menos isso, mais o ensino técnico (estudante, M, 19 anos de idade, EFA Puris de Araponga, comunidade Tirica - Canaã).

Dessa forma, para a maioria dos estudantes, a escolha pela EFA Puris se deve, além de proporcionar oportunidades de trabalho e aplicabilidade do conhecimento na unidade familiar, à possibilidade da continuidade da proposta da EFA, que se inicia na EFASB e se consolida na EFA Puris, como pode ser observado nas palavras do estudante do 2º ano da EFA Puris, a seguir:

Entrevistado: O motivo que é eu quis estudar em EFA foi o negócio do ensino técnico e teve mais assistência pelo professor, para explicação esses negócios assim, e outro também que fala sobre agricultura fala sobre animais de pequeno e médio porte, a respeito disso no meu dia a dia, sem fugir do contexto normal que acontece na Estadual, que é as disciplinas normal.

Entrevistadora: E quando você foi pra Grama já havia essas informações?

Entrevistado: Tipo assim eu fiquei sabendo da Grama foi pela minha tia, ai eu falei assim a eu quero ir lá conhecer como é que é, ai bateu a semana de adaptação e eu fui, ai eu gostei do jeito que funcionava a EFA e continuei, e aqui to só dando continuidade do eu estudava lá

Entrevistadora: Porque resolveu estudar aqui na EFA Puris?

Entrevistado: Dar seguimento ao curso técnico né (estudante 2º ano, EFA Puris, 16 anos de idade, comunidade São Domingos - Araponga).

Da mesma forma que os estudantes da EFASB, alguns dos estudantes da EFA Puris também destacaram que na EFA há uma maior assistência por parte dos monitores, o que pode ser observado na fala acima. Assim, os monitores assumem um papel fundamental para que aconteça a vida comunitária na EFA, já que a escola também é considerada como a ‘segunda casa’ dos estudantes, como foi explicitado em fala anterior. A EFA, então, torna-se o espaço de convivência e do conhecimento do campo, o que também é revelado nas palavras do estudante do 3º ano, que destaca:

Também é pelo modo diferente que a gente vive aqui dentro; pela questão de viver com pessoas diferentes, convivência; então isso é coisa que agrega muito valor, principalmente na formação pessoal que eu achei muito interessante (estudantes EFA Puris de Araponga, 3º ano, 19 anos de idade, Comunidade Córrego Santa Cruz - Ervália).

Assim, a vida cotidiana aparece nas relações entre monitores, estudantes e famílias, de forma a promover a socialização entre os envolvidos, já que, muitas vezes é por influência dos monitores que os estudantes se inserem na EFA, seja por meio do trabalho de base realizado por estes ou aqueles em conversas cotidianas, o que pode ser notado na fala a seguir:

Entrevistado: Eu fiquei sabendo da EFA através do monitor³⁷, ai eu resolvi ir pra lá, fiz semana de adaptação, gostei, e fiquei lá até formar 8º série, ai depois da 8º serie eu fiquei sabendo aqui, ai eu vim pra cá.

Entrevistadora: Como você ficou sabendo desta EFA?

Entrevistado: Foi pelo monitor³⁸, ele foi lá na outra EFA lá, dando uma intervenção lá, ele falou.

Entrevistadora: Por que você resolveu vim pra cá?

³⁷ Era o monitor coordenador, que atuou na fase inicial da EFASB, sendo muito lembrado pelos estudantes e pais, durante as entrevistas, o que sugere certo vínculo proporcionado pela convivência na EFASB.

³⁸ Era o monitor, agricultor e também participou da fundação e atuou na EFA Puris. Hoje ele é secretário da Agricultura e Meio Ambiente da prefeitura de Araponga, sendo também muito lembrado pelos estudantes e pais, durante as entrevistas, o que sugere certo vínculo proporcionado pela convivência na EFA Puris de Araponga.

Entrevistado: Porque é bom estudar aqui uai.

Entrevistadora: O que tem de bom na EFA?

Entrevistado: As matérias técnicas (estudante 2º ano, M, EFA Puris de Araponga, 17 anos de idade, comunidade São Caetano - Araponga).

Outro ponto de suma relevância, diz respeito à alternância quinzenal que facilita o transporte para a escola, já que os estudantes precisam se deslocar para a EFA apenas 2 vezes por mês. Desse modo, evita-se o desgaste e o gasto monetário do estudante com o transporte, principalmente em época de chuva, quando há uma maior dificuldade para circulação dos ônibus. Assim, a mãe dessa estudante confirma que o estudo na EFA possibilita a presença mais assídua da estudante à escola, já que a preocupação com transporte é menor. Conforme essa mãe:

O transporte para a escola era muito difícil, quando chovia o ônibus não vinha e ela tinha que ir a pé para a escola (mãe da estudante do 1º ano). Além disso, a mãe da estudante considera ser melhor o estudo em período integral, já que para a mesma: porque aqui não tinha transporte à noite, só de manhã; ai ficar todo dia chegando meio dia, aí eu resolvi se ela quisesse ir pra lá na EFA, lá ela fica na escola uma quinzena, mas é melhor (mãe da estudante do 1º ano).

Contudo, a mãe desta estudante ponderou que ela não havia concluído o 9º ano na EFASB, pois mesmo com a facilidade da presença quinzenal, o transporte também era um problema entre os municípios de Araponga e Ervália, como pode ser observado em sua fala:

Ela saiu porque não tinha transporte e não tinha ninguém pra ir com ela para a escola. Mesmo quando colocava o transporte, tinha mês que ele vinha e tinha mês que não (mãe da estudante do 1º ano).

Ainda sobre a alternância, alguns estudantes destacaram que o estudo na EFA facilita o trabalho na roça, pois o estudante tem o dia inteiro para trabalhar enquanto está no meio sócio-familiar, como pode ser observado nessa fala:

Entrevistado: Porque igual nos mora na zona rural né, ai lá nos trabalha, na outra escola lá estudar até meio dia não dava, ai alguns amigos que já estudou lá falou e fui lá conhecer e comecei estudar. Chegava em casa não dava pra trabalhar não, chegava meio desanimado, tinha dia que chovia, não dava para ônibus ir.

Entrevistadora: Na EFA não tem esse problema? Qual a diferença?

Entrevistado: Não tem, na EFA você vai uma vez por semana e fica lá né, pode tá chovendo que você tá estudando né. (estudante EFA Puris, M, 16 anos de idade, Comunidade São Caetano - Araponga).

Além disso, a EFA também pode ser considerada uma oportunidade para os estudantes manterem um estilo de vida menos cansativo, principalmente para a grande

maioria de jovens que trabalha e estuda como pode ser observado na fala de outro estudante do 2º ano, que considera estudar na EFA uma melhor opção que estudar à noite e trabalhar durante o dia:

Entrevistado: Na verdade eu que interessei ir para lá, a vontade da minha mãe era que eu estudasse à noite e trabalhasse de dia; mas eu pensei que não vou aguentar porque eu não gosto de acordar cedo e dormir tarde todo dia para acordar cedo todo dia, ia matar eu, mesma coisa de tá batendo em mim; aí eu fui para São Joaquim, eu fiz um ano vão embora; a vantagem é que eu saio com ensino técnico, aí eu chego lá dou uma aula de boa naquela Grama, depois eu faço um curso de informática completo e pronto acabou. Penso em mexer com escola mais não. Tem gente que fica falando em estudar na universidade; na hora que falam em universidade comigo eu só penso em ir para passear, nada mais, fazer aqueles cursos fácil lá é bom, mas estudar cruz credo. Estudar é perda de tempo para quem não está querendo estudar! (estudante 2º ano, M, EFA Puris, 16 anos de idade, comunidade São Domingos - Araponga).

Entrevistado: Estudar é bom para evitar ter que pegar no cabo da enxada (pai do estudante).

Entrevistadora: Como soube da EFA Puris?

Entrevistado: Por intermédio da outra EFA de lá, o monitor (da EFA Puris) também falava, que é companheiro deles também, boato vai chegando. Eles incentivavam a fazer semana de adaptação, não forçava o aluno a ir. Quem tinha estudado na outra EFA já tinha pegado o ritmo.

Nesta fala o estudante do 2º ano, também, considera importante a formação técnica na EFA como possibilidade dele dar aulas na Grama (comunidade da EFASB). Dessa maneira, ele não sente necessidade de sair da roça para estudar na universidade, mas sim aprimorar o trabalho dele na roça. Já o pai deste aluno, também vê o estudo como uma possibilidade de não ter que se esforçar no trabalho da roça. Outro ponto a destacar, na fala do pai, é o incentivo dos monitores para que os alunos da EFASB participassem da semana de adaptação na EFA Puris. Nesta perspectiva, são várias as motivações dos estudantes para se adequarem ao estudo na EFA. O estudante do 3º ano, ao relatar a respectiva história, trouxe alguns detalhes interessantes para esta análise, como pode se observado a seguir:

Então a EFA, quando eu tava, eu tinha concluído a sexta série na Estadual, teve uma reunião em Dom Viçoso, em 2006 eu acho, em dezembro de 2006; aí convidaram as famílias do entorno pra participar da reunião, aí minha mãe foi, e assim nunca tinha ouvido falar em EFA, aí minha mãe foi fez inscrição minha e de Robson, meu irmão, pra estudar em 2007, aí eu teria que voltar pra 6º de novo, que não poderia já fazer a 7ª lá, porque se não não ia cumprir a carga horária lá da EFA; aí voltei, aí foi a semana de adaptação; aí eu gostei, aí eu fiquei; concluí o ensino fundamental da EFA Serra do Brigadeiro, e de lá eu vim falar dessa EFA aqui; aí eu vim fiz a semana de adaptação, estudei 2 meses e parei, em 2010, aí em 2011 eu voltei, e essa ano eu tô formando (estudantes EFA Puris de Araponga, M, 3º ano, 19 anos de idade, Comunidade Córrego Santa Cruz - Ervália).

No caso do estudante, houve a necessidade de voltar um ano nos estudos, para cumprir as exigências da EFASB, o que não o impediu de estudar na escola. Assim, apesar de voltar um ano, estudar na EFA era mais vantajoso que estudar na cidade. De tal modo, o estudante ressalta que,

Eu tava na sexta série e aí minha mãe me matriculou na EFASB, contra o meu gosto até, mas depois eu comecei a estudar e gostei; aí de lá fiquei sabendo dessa EFA, fiz a semana de adaptação e gostei muito e aí resolvi continuar os estudos na questão técnica agropecuária.

É notável que para esse estudante foi fundamental o estímulo da mãe, que o matriculou mesmo ‘contra o seu gosto’. Contudo, ao longo do tempo, o estudante se identificou com a proposta da EFA e deu continuidade na EFA Puris. Assim, para finalizar parte desta análise, segue o relato desse estudante, no qual ele expressa de forma clara as possibilidades que o estudo via EFA proporciona durante e após a formação:

A EFA proporciona 3 grandes possibilidades né? Eu vejo como 3 grandes possibilidades. Primeiro, igual eu estudo na EFA Puris, lá a gente tem uma ligação muito forte com a UFV; então é uma porta que se abre pra gente; a gente conhece pessoas da UFV, que isso facilita pra gente pra conseguir uma bolsa pra estudar lá, tem que passar no ENEM pra estudar lá né? Outra é que a gente já sai formado em técnico; então, a gente pode dar aula, se tiver concurso público a gente pode trabalhar na EMATER ou outro órgão de assistência técnica e também se gente quiser ficar no campo vai ter mais facilidade porque a gente tem conhecimento né? teórico né? E colocando em prática. Então, três caminhos pra gente optar. A gente vai encontrar mais facilidade em todos três né? O quê quiser seguir (estudante, M, EFA Puris de Araçuaia, 3º ano, 19 anos de idade, Comunidade Córrego Santa Cruz - Ervália).

Nessa perspectiva, além de a escola possibilitar a formação técnica para o trabalho e para a aplicação prática dos conhecimentos nas unidades familiares, o estudante enfatiza que a EFA articula-se com a UFV, o que facilita o percurso estudantil para se conseguir uma bolsa durante o estudo superior. Desse modo, torna-se estratégico os estudos via EFA por esses e pelos vários motivos já citados anteriormente. Isto nos leva a pensar que, para os estudantes, o estudo via EFA é uma estratégia de meios de vida tanto na perspectiva de valorização da vida no campo e dos valores a ela inerentes, como na perspectiva de geração de renda por meio da conquista de trabalho decorrente da formação técnica adquirida ou na possibilidade de continuidade no campo. Além disso, a EFA possibilita ao estudante dedicar-se de forma integral ao trabalho durante o tempo sócio-familiar e aos estudos durante o tempo escolar, pois ele não necessita se deslocar diariamente e pode também dar continuidade aos estudos na UFV.

Além de todas essas motivações, vale destacar que a EFA muitas vezes é concebida como uma segunda casa dos estudantes, como sinônimo de entretenimento, já que a maior parte do tempo no meio sócio-familiar é dedicada ao trabalho. Assim, na EFA, os jovens vivem uma vida cotidiana na qual é possível jogos de futebol, relacionar-se com outros jovens, viverem outras experiências que não fazem parte do meio sócio – familiar, ou seja, do primeiro mundo de socialização deles.

Três coisas que me prendiam na Grama nos fins de semana eram as meninas, a quadra e a cachoeira. Às vezes eu nem entendia o que os professores estavam falando, mas fazer o quê?! (estudante do 2º ano, M, 16 anos, comunidade São Domingos - Araponga).

Os alunos hoje em dia estão no céu, tem cafezinho de manhã todos os dias (mãe do estudante).

Antes a gente tinha que ir correndo para a escola para não perder aula, hoje em dia tem van como transporte e mesmo assim quando chove tem gente que ainda não vai as aulas (estudante do 2º ano, M, 16 anos, comunidade São Domingos - Araponga).

3.6. A compreensão dos pais dos estudantes: “Ai, assim que eles formou na EFA dali, já foi pra EFA de lá”

No que diz respeito às formas de compreensão dos pais dos estudantes sobre as EFAs, pode-se perceber várias divergências em relação aos filhos, conforme foi revelado durante a realização da linha do tempo. Desse modo, para cumprir mais um dos objetivos dessa dissertação abordamos algumas questões tais como: a diferença entre a EFA e a escola da cidade, as motivações dos pais para inscreverem os filhos na EFA e, ainda como esses souberam da existência da EFA.

Na maioria das vezes, assim como os filhos, os pais descobriram a EFA por intermédio de parentes, reuniões nas CEBs, informações de monitores e reuniões na própria EFA, informações de membros da associação, monitores da própria família, pelos rádios e por meio dos vizinhos, conforme se percebe na fala dos familiares dos estudantes do segundo ano (comunidade São Caetano- Araponga) a seguir:

Entrevistador: E por que o estudante foi lá pra EFA e os outros não?

Entrevistada: É porque os outros, num tinha, e num tinha orientação né? Aí a gente ouviu falar que tinha essa EFA lá na Grama; aí a irmã dele, mas o pai foi lá conversar com eles, e eles veio aqui na nossa casa; aí explicou, eles foram na 1º semana pra lá, aí gostou e continuou (mãe do estudante).

Entrevistador: O irmão mais velho, no seu tempo não tinha?

Entrevistada: Não nesse tempo não tinha não (mãe do estudante)

Entrevistador: Como ficou sabendo que tinha a EFA?

Entrevistada tava passando no radio e alguém comentou. Aí num sabia nem como funcionava, aí nessa época aí eles foram lá e veio cá conversar, veio três monitores (mãe do estudante).

Nessa fala, observamos que o filho mais velho não teve a oportunidade de estudar na EFA, não só pelo fato de a EFA ainda não existir, mas também por falta de orientação. Somente após a conversa entre monitores e a família surgiu a ideia de matricular o filho na EFA. Essa articulação partiu dos monitores e da associação da EFA, mas também pode estar associado a outras organizações, como no caso do monitor que também era membro do CTA, e realizou o trabalho de base para buscar alunos para a EFA, o que é visível na fala dos pais do estudante do 1º ano (comunidade São Caetano - Araponga, 15 anos de idade):

Entrevistada: Porque meus meninos tinha começado há pouco tempo aqui; eles estavam fazendo acho que 3º serie aqui em São Caetano; aí o monitor³⁹ começou a sair, ele faz parte da turma do CTA; aí ele começou a ir nas casas com este projeto, incentivando os pais pra colocar os meninos nessa escola aí e tal, aí trouxe alguns professores da EFA (mãe do estudante)

Entrevistado: Ele faz parte da turma do CTA, aí CTA vinha em São Caetano, e é parente nosso primo, da mesma família (pai do estudante).

Entrevistadora: Ele vinha pelo CTA ou pela EFA?

Entrevistado: Vinha pelo CTA, que ele é o que do CTA lá? (pai do estudante)

Entrevistada: Mas vinha incentivando pela EFA, mas esse projeto tava sabe no comecinho ainda (mãe do estudante). Ele tava incentivando os pais, eu pensei jamais vou colocar meus meninos nessa escola, deve ser uma bagunça, eu pensava né? (...), aí dele vim incentivar nós, aí nos passou conhecimento; aí nós gostamos da ideia e Deus ajudou que deu tudo certo. Aí foi os dois filhos (mãe do estudante).

Já a passagem da EFASB à EFA Puris, na maioria das vezes, é realizada a partir de informações da própria EFASB e dos monitores e estudantes da EFA Puris, como é destacado a seguir na fala da mãe do estudante do 3º ano (comunidade Córrego Santa Cruz - Ervália, 19 anos de idade):

Entrevistadora: Todos os seus filhos estudaram na EFA?

Entrevistada: Foi. O mais velho e o do meio estudava no Careço; aí até saiu a escola lá teve uma reunião lá; aí fui na reunião, aí eles explicaram como é que era a escola, falou que assim que tivesse tinha um emprego garantido. Explicou muito lá, era melhor que as outras escolas; aí eu interessei cheguei em casa e falei com eles, aí eles não queriam não; aí eu falei assim que tinha uma semana né? E eles foi e gostou e continuou.

Entrevistadora: Onde foi essa reunião?

Entrevistada: Na EFA Brigadeiro

Entrevistadora: Quem chamou pra reunião?

Entrevistada: O membro da Associação da EFA

³⁹ Era o monitor, agricultor e também participou da fundação e atuou na EFA Puris, hoje se encontra como secretário da Agricultura e Meio Ambiente da prefeitura de Araponga, sendo também muito lembrado pelos estudantes e pais, durante as entrevistas, o que sugere certo vínculo proporcionado pela convivência na EFA Puris de Araponga.

Entrevistadora: Como a Sra. ficou sabendo da EFA Puris?

Entrevistada: Dali mesmo, quando teve uma reunião ali a Rosane também tava nessa reunião; ai quando construiu a EFA dali, construiu na de lá também, já sabia que ia na de lá ne. Ai assim que eles formou, ali já foi pra lá.

Assim, na fala anterior, a mãe do estudante esclarece que a decisão de matricular os filhos na EFA veio após a reunião na EFASB, informada por um membro da Associação da Escola Família Agrícola da Serra do Brigadeiro (AEFAE). Nesta reunião, havia monitores da EFA Puris que também falaram sobre a existência da EFA Puris. É interessante observar que aquilo que chamou a atenção desta mãe foi o fato de a EFA garantir um emprego, o que seria mais uma possibilidade de estratégia de meios de vida.

Alguns pais de estudantes, que descobriram a EFA por meio da Associação, também se envolveram mais com o projeto da EFA, vindo ocupar cargos na própria Associação, como pode ser observado nas palavras da mãe do estudante do 2º ano (comunidade Serrinha Araponga, 19 anos de idade), a seguir:

Entrevistada: Ai depois eu fui, ai quando tava um ano que ele já tava estudando lá, eu entrei na associação, agora 2014 eu sai, tem outra votação. Vai ter outra votação, outros associados (mãe do estudante).

Entrevistadora: Depois da EFASB, ele foi pra Puris no ano passado. E lá como vocês ficaram sabendo da EFA?

Entrevistada: Através da escola da EFA Serra do Brigadeiro mesmo uê. O pessoal de lá ia na reunião, no tempo do Sr. Cosme, os monitor de lá já pessoal da associação, quem fundou a escola mesmo Sr. Cosme um dos fundador também.

Entrevistadora: Já conhecia ele?

Entrevistada: Já uê, ele morou aqui. Quando nos mexia com a CEBs ele era coordenador, ai nos trabalhava junto, ai depois que ele mudou pra lá, quando fundou a escola ele falou com nós, comigo, nas reunião (mãe do estudante).

O envolvimento com outras organizações como a CEB's também contribui para que esta mãe fizesse a opção pela EFA. Além destas motivações, como descrito anteriormente, também existe o caso dos pais de estudantes que já são monitores (com as funções de coordenadores e de secretária) da EFASB. Esses já participam do movimento EFA há algum tempo e, por isso, todos os filhos também estudam na EFASB e na EFA Puris de Araponga. No diálogo a seguir os pais do estudante esclarecem por que escolheram a EFA:

Entrevistada: É primeiro porque a gente trabalha numa EFA e sabe que é um projeto que dá certo; uma outra coisa é essa questão de tirar, não colocar ele numa escola da rua, acho que melhor ele estudar numa EFA mesmo, que além de trabalhar essas questões que tem ser trabalhadas mesmo no conteúdo, trabalha muito essa questão de formação; eu acho que isso é um dos fatores muito importante ne? E a gente sabe assim onde ele tá, sabe que tá sendo bem cuidado, tira essa preocupação, que se for mandado num ônibus pra cidade a

gente não sabe o quê que acontecer. Então a gente fica aqui ao mesmo tempo preocupado e outra assim que, além de trabalhar os conteúdos da base comum tem essas outras matérias da base diversificada (mãe do estudante).

Entrevistado: É porque a EFA veio pra, tipo assim, é uma modalidade assim pro campo, visando essa questão, que o menino pode estudar 15 dias, a família não precisa tirar ele da escola pra ajudar ninguém a trabalhar; então nos 15 dias que ele tá na escola ele tá estudando, nos 15 dias que ele tá em casa ele ajuda a família a fazer algo; ele não vai perder o vínculo dele com o campo e nem vai ficar sem escola, e as práticas que ele aprende na escola ele vai desenvolver na família dele; isso que é o sentido da proposta de educação do campo, a proposta da EFA tá sendo muito boa em cima disso aí, que na verdade quando ele estuda né, ele aprende algo, e esse algo ele pode na prática tá colocando ele; nas práticas agrícolas, ou zootecnia, ne indiferente das disciplinas da base nacional comum, que é também bacana demais da conta, mas de conhecimento prático tem pouco se utiliza dela (pai do estudante).

A partir do envolvimento com a EFA, sobretudo com os monitores, os pais do estudante possuem uma compreensão mais ampliada da proposta da EFA, tanto da importância da formação diferenciada dos estudantes, como na questão de manter o ‘vínculo’ com o campo, no meio sócio-familiar e colocar em prática os conhecimentos da base diversificada.

3.6.1. “Por que que eu mandei para a EFA? Porque é uma escola, é uma família e agrícola”

Ainda em relação às compreensões das famílias sobre a EFA, foram aplicadas outras questões tais como: “Por que os filhos estudam na EFA? O que mudou depois da EFA? O que achou da EFA?” Foram também essenciais para completar esse entendimento das motivações das famílias dos estudantes para a proposta da EFA.

Em geral, muitos pais dos estudantes expressaram que os filhos (as) estudam na EFA, porque o ensino é melhor que o da escola da cidade (escola Estadual ou Municipal), além de a EFA ser um lugar mais seguro para os filhos; ser uma escola voltada à família, com menos preocupações com o transporte; onde os filhos são bem cuidados e convivem bem, o que pode ser observado nas falas a seguir:

Lá a escola lá é muito mais prática de que essa escola municipal, você sabe que é né? Muito; lá aprende mais, o ensino é muito mais completo. O doido, cá na escola municipal cá ensina de qualquer maneira, e lá não, ensino é muito bom. Sou doido pra mandar aquele cabritinho (filho mais novo) pra lá, mas cabritinho é complicado (pai do estudante do 2º ano, comunidade São Caetano - Araçonga).

Entrevistadora: E porque ele estuda na EFA Puris?

Entrevistada: Ele mesmo que interessou ir pra lá. Melhor, e aqui também para ele ir, tinha que ir na tarde ne, transporte aqui a noite é ruim pra ir pra

rua né (...) E agora Milena. Eu num me vejo minha menina dentro desses ônibus todo dia balançado pra lá e pra cá, no meio de chuva barro, uma bagunça que nosso Deus.

Entrevistadora: E ele foi pra Puris depois?

Entrevistada: Como se diz juntou a vontade dele que ele queria ir e juntou como se diz, eu te falei pelo mesmo motivo, aí eu falei assim melhor lá então, tá dando certo ele gosta dos professor, eu sempre vejo o caderno de acompanhamento, os professor dele elogiando ele, aí como se diz tá tendo uma convivência lá dentro (...). E porque é um a escola mais tranquila, é longe das droga; eu acho que é pelo que eu vejo, os meninos ficam ali seguro ali dentro; ali tem os monitor professor mesmo trata com mais carinho com mais responsabilidade, coisa que, pelo que a gente vê sabe igual na escola da rua (...). Meus meninos viajou muito também nessa EFA, lugar como se diz que a gente nem conhece (...) (mãe do estudante do 1º ano, comunidade São Caetano).

Eu vejo como uma coisa boa, por causa que é um movimento que o aluno sai de lá, vamos dizer só com parte teórica ne, ele sai com parte pratica, desse lado aí aproveita a coisa, é melhor que qualquer outra escola, você falou que meu filho mais velho estudante da EFA quer trabalhar por conta própria por causa disso, o que que as escolas convencionais ensinam hoje: Você tem que estudar, tem que fazer uma faculdade, arrumar um emprego, vender o seu tempo pra uma pessoa que vai ganhar um dinheiro através do seu estudo, não é isso que acontece hoje (pai de dois estudantes do 2º ano, comunidade Tiririca, Canaã).

Ao tratar dessas questões, apenas nesta última fala dos pais (com a ressalva dos pais que são monitores da EFASB) ocorre a associação da EFA a um movimento que conduz à *práxis*, o que por outro lado, foi mais destacado nas falas dos estudantes. Ora, o conhecimento produzido na escola, que faz parte do processo da construção agroecológica, mais que um mero ato de pensar, busca associar-se na teoria e na prática dentro da EFA, o que ocorre de fato. Contudo, na *práxis* dos jovens estudantes, quando se trata de alternância para o meio sócio-familiar, existem desafios para que o conhecimento vire prática, já que tal processo é gradativo como se verá no capítulo posterior.

Em relação ao que mudou após a EFA, os pais dos estudantes consideram que os filhos voltam para casa com um melhor comportamento e com mais compromisso e responsabilidade; as notas melhoram; o estudante se esforça mais no trabalho da unidade familiar, na casa e na roça e o estudante tem mais tempo para trabalhar na roça durante os 15 dias, o que pode ser observado nas falas a seguir:

Fez, mudou um pouco. Ela está aprendendo mais e tendo mais compromisso com as coisas. Antes ela chegava da escola com uma preguiça danada. Agora ela melhorou, tem muito dever de casa para fazer. Chegava da escola na rua, vai na roça um pouquinho, dever pra fazer, acaba como diz (mãe da estudante do 1º ano, comunidade São Caetano- Araponga).

Tem muita diferença, o menino sabe arrumar casa, mexe com horta, mexe com tudo quanto há, ensina a plantar verdura, ensina capinar horta, leva pra aquelas lavoura a fora, roda pra aquelas lavoura com os alunos, todo lado. Ensina ele fazer serviço de casa, lavar vasilha, esquentar comida, então

ensina tudo, é bom (pai do estudante do 2º ano, 17 anos de idade, comunidade São Caetano - Araponga)

É foi bom, ele aprendeu mais as coisa; lá convívio com ele lá, ele às vezes tinha hora que antes de ir pra lá respondia a gente; agora parou de responder a gente. (...) Dele estar lá, as coisas que ele aprendeu né? Que ele fica aí quando se for estuda cá, aí estudava lá só um pedaço do dia, lá ele pega um pedaço do dia direto cá na roça, aí ele trabalha mais tranquilo, que ele fica cá trabalha só um pedaço do dia, já chega cansado mais desanimado; aí lá ele levanta cedo, pega no serviço no início do dia, 15 dias, aí ele trabalha direto (mãe do estudante do 1º ano, comunidade São Caetano).

Ficou mais entendendo das coisas. E sobre a escola mesmo, porque a escola os ensinamentos é bem diferente da outra; então ele fez as práticas do jeito da escola mesmo. Porque quando ele começa com as nota, os dele lá, quando ele vê as coisas não sei como é que ele arruma não. Que quando ele entrou na EFA Puris mesmo, diz ele que tava difícil segundo ele, diz que agora já tá melhor; então, já deve ter panhado prática na escola já, adaptando com eles lá, diz ele que tava difícil agora não tá difícil (mãe do estudante do 2º ano, comunidade Serrinha - Araponga).

Em apenas dois casos, os pais acrescentaram o fato de que a EFA é uma escola voltada ao campo, que busca a prática agroecológica, mais natural e sem usar insumos químicos. A seguir observamos algumas das falas que confirmam essa ideia:

Eu que tô falando, na verdade começou antes, quando a gente foi criando os meninos é que veio essa ideia. Por que que eu mandei para a EFA? Porque é uma escola, é uma família, e agrícola. Quer dizer, é uma escola que ensina o ensino fundamental, tem uma família, pra me ajudar, vemos dizer assim, porque lá também tinha que ter uma educação semelhante à minha, que se refere à família, e tem agrícola porque tá voltada ao que faço no dia a dia; por isso que eu coloquei nessas três coisas. Então minha família toda é voltada, pelo que eu trabalho, eu fui criado assim mais ou menos voltado pra esse lado, sem medicamento, sem usar remédio químico, eu não sou contra também, médico estudou, sabe (pai de dois estudantes do 2º ano, comunidade Tiririca, Canãa).

Gostei, ela se desenvolveu mais né? Acho que o rendimento do aluno na EFA é melhor. No colégio não tiram a dificuldade, na EFA é bom. Mas no colégio os professores só passam matéria e quem não copiou, não copiou. Eu acho que tem, a escola é mais família. (...) Eu acho melhor por isso, lá na EFA eles ensinam fazer tudo de uma forma natural. Eles é a favor da agroecologia, defender o meio ambiente e no colégio eles não defendem, eles falam, mas não defendem. (...) Tem que lutar né? Porque meio ambiente vai acabando a água, e se acabar a água como é nos vão fazer (mãe da estudante comunidade Serrinha, 15 anos de idade).

Assim, a maioria dos pais enfatiza mais a parte de formação humana do estudante, de forma a considerar a educação como uma forma de transformação no comportamento e conduta dos filhos, tanto em relação ao convívio familiar como em relação ao trabalho, que passa a ser realizado de forma mais responsável, além do conhecimento adquirido de forma mais adequada às condições de vida e de locomoção.

Muitas vezes a nota e o Caderno de Acompanhamento tornam-se instrumentos mais valorizados pelos pais. Desse modo, a Pedagogia da Alternância não é percebida de forma ampla pelos pais, o que se torna um desafio para que ocorra um diálogo maior entre a prática e a teoria.

3.7. A participação em Movimentos Sociais

A ideia do envolvimento na EFA apenas como participação do movimento social, apareceu em poucos estudantes. Contudo muitos associaram a EFA como oportunidade de trabalho, como futuros monitores da escola, o que também está aliado ao movimento EFA. Um exemplo pode ser identificado na fala do estudante, que sonha em fazer universidade, e continuar no movimento da EFA, para contribuir na perspectiva da educação ambiental, como também ingressar em outras formas de trabalho pela região, como no parque Serra do Brigadeiro:

Meu projeto mesmo é apicultura né. Então depois que eu formar aqui na EFA aqui, eu gostaria de tá trabalhando na outra EFA lá como professor da parte técnica também e tá relacionando com o meu trabalho também com a parte de apicultura, eu quero mexer com essas duas coisas. [...] Olha, eu tenho vontade mesmo é trabalhar com engenharia ambiental, sonho mesmo, talvez futuramente eu taria realizando ele, mas primeiro eu queria tá, tipo assim me firmando mesmo né, formando capital, é organizando a minhas coisas, minha vida direitinho, pra depois tá ingressando na universidade. Eu gostaria de trabalhar na, tipo assim, aplicar na área minha, trabalhar até no parque ali se for possível né, porque eu gosto muito da área de educação ambiental.

Entrevistadora: movimento da EFA está nos seus planos? Eu quero me afirmar nesse movimento, tá participando ativamente ali na melhor forma possível, pra eu tá atualizado também nessas coisas assim né (estudante do 2º ano, M, 15 anos, comunidade Dom Viçoso, Ervália).

Em relação à participação dos estudantes em outras organizações ou movimentos sociais, conforme esclarecido por eles, em geral não há um envolvimento explícito por parte das organizações frequentadas, com a temática Agroecologia. Em geral, a maioria dos estudantes participa de grupos articulados pela igreja ou em grupos criados na própria EFA ou por intermédio dessa.

Os grupos da igreja destacados pelos estudantes foram: o dízimo, os grupos de jovem, os grupos de reflexão, o Catecismo e a Crisma. Embora em nenhum desses grupos seja discutido o tema Agroecologia, conforme alguns estudantes questões como a agricultura familiar, natureza, entre outras são debatidas nestas reuniões, o que pode ser relacionado com o tema Agroecologia, como afirma o estudante do 2º ano (16 anos, comunidade São Domingos - Araponga),

Mas Agroecologia que eu saiba, acho que não foi falado não, mas não deixa de falar da agricultura, muitos pedem a Deus pra dar boa produção, aumento de preço (...). Então não deixa de falar né, mas não é muito voltado a Agroecologia.

Além desses grupos da igreja, muitos estudantes participam do coral da EFA Puris, da Associação dos Jovens Puris, além da capoeira que acontece na EFA Puris. Além de recentemente, também, ser criado o grupo dos praticantes de *yoga*⁴⁰. Para esses estudantes o tema Agroecologia não é diretamente discutido nestes grupos, porém, aparece, eventualmente, nas músicas do coral e da capoeira quando abordam certos assuntos relacionados à agricultura familiar. Conforme o estudante do 2º ano (19 anos, comunidade Serrinha, Araponga),

A capoeira é tipo uma luta educativa, a letra da música fala de trabalhar na agricultura do negro, a tem muito haver.

Da mesma forma, na visão de outros estudantes a questão da cultura abordada no coral e na capoeira também aparece associada à Agroecologia, como pode ser observado nas palavras do estudante do 1º ano (15 anos, comunidade São Caetano - Araponga),

Todos os dois fala assim as musicas, do qual é relacionado a cultura dos povos, o coral, no caso ai a capoeira e dos negros, acaba colocando a cultura assim meio ne. Acho que acaba colocando a Agroecologia no meio.

Algumas meninas destacaram ainda, a participação no grupo de mulheres agroecológicas, no qual já foram debatidos temas como homeopatia e plantas medicinais e, portanto possuem relação com a Agroecologia. A participação neste grupo ou em cursos promovidos pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), como também em outras organizações sociais acontece por intermédio da EFA. Já alguns dos estudantes mais velhos, destacaram a participação em cursos oferecidos pela EMATER em nas comunidades, onde o tema Agroecologia também apareceu, além da participação no sindicato e na associação da cooperativa.

À luz dessas questões, consideramos que na maioria das vezes, o contato inicial dos estudantes com o conhecimento agroecológico (dito desta forma) acontece por meio da EFA, ou seja, na socialização secundária (BERGER & LUCKMANN, 1990); exceto

⁴⁰ Contudo, o grupo de *yoga* foi criado após a finalização desta pesquisa, portanto ainda não tivemos acesso a ele.

nos poucos casos em que no meio sócio- familiar já possuía uma perspectiva em torno da Agroecologia. Nestas famílias, há uma articulação com outros grupos como o CTA - ZM por meio do envolvimento com o grupo de mulheres agroecológicas ou outros trabalhos com o CTA; e ainda nas Associações de Agricultores de Araponga, no Sindicato, na Cooperativa, nos grupos de medicina alternativa e nos grupos relacionados às CEBs. É válido considerar que em muitas famílias, mesmo que ocorressem práticas agrícolas sustentáveis, o entendimento e a propagação do conhecimento agroecológico veio com o envolvimento com esses grupos citados, sendo a EFA também uma grande articuladora deste debate. Esse fato remete a Agroecologia como uma construção social coletiva, como apontado por Sevilla Guzmán (2002). O caráter social da Agroecologia é uma fonte inesgotável que poderia ser aprofundada em outras investigações, já que esta é tida como uma novidade articulada e construída nessa região da Zona da Mata mineira, assim como em outras regiões no Brasil.

3.8. Considerações Finais

A partir do contato com os estudantes, observamos que a vivência na EFA, a convivência em grupo, os vários momentos nos quais se concretizam os instrumentos pedagógicos, como também, as aulas, possibilitam um ambiente escolar propício à construção do conhecimento agroecológico, sobretudo, à medida que os estudantes avançam na alternância. Desse modo, os estudantes da EFA Puris possuem um pensamento/conhecimento mais afluído que os estudantes da EFASB, já que aqueles possuem um maior tempo de vivência com a proposta da alternância, além de terem na base diversificada do currículo, a própria disciplina de 'agroecologia'. Além disso, o ATER Jovem e outros momentos articulados com as diferentes parcerias possibilitam a expansão do entendimento de mundo dos estudantes para o conhecimento agroecológico. Assim, a maioria dos jovens possui uma preocupação com a sustentabilidade ambiental e mostra interesse pelo conhecimento agroecológico, que é continuamente trabalhado na EFA.

Em relação ao que motiva os estudantes, consideramos que nem sempre são interesses econômicos, já que os estudantes também fazem parte da rede de relações sociais, e por meio da EFA, participam do jogo de crenças negociações e interesses micros. A EFA é uma instituição que possibilita a construção de consciências, sendo que os jovens são influenciados por esse modelo de educação diferenciada. Tal modelo amplia as redes de relação para além da família, ou seja, permiti a participação dos

estudantes em um espaço social mais amplo, de forma que eles passam a acessar outros valores e condutas. Para os jovens a EFA é também um espaço de convivência.

Nesse sentido, os jovens optam pela EFA por motivações diferenciadas dos pais. Para os jovens, a EFA (instrumentos pedagógicos, aulas, ATER) é uma oportunidade de qualificação profissional, que possibilita aprendizado mais participativo e o encontro de outras atividades remuneradas, nem sempre na Zona Rural; sobretudo, no caso das meninas que não querem continuar no campo. Além disso, a EFA possibilita a entrada no ensino superior, de forma a ampliar as expectativas com relação à vida na cidade, por intermédio de parceiros da escola. A formação profissional também é uma estratégia para o trabalho nas unidades produtivas familiares ou em outras. Assim, a alternância possibilita aos jovens aprimorarem o trabalho e os conhecimentos na roça e na escola. Portanto, a EFA se consolida como uma estratégia de meios de vida para os estudantes e as famílias, pelas razões apontadas nesse trabalho.

Por outro lado, para os pais, a EFA funciona, em geral, como uma família, que compartilha de semelhantes valores educacionais, que transforma e que melhora as condutas dos filhos, de forma diferenciada quando comparada à escola urbana. Além de outros motivos, como a facilidade para a escolarização, já que o deslocamento até a escola acontece menos vezes. Nesse sentido, há uma preocupação com a formação humana dos filhos, bem como com o comportamento deles na escola e as notas. Por outro lado, pouco é falado sobre a essência da alternância e da *práxis* dos filhos. As famílias que mais dialogam com essa perspectiva são aquelas que possuem o pensamento mais voltado à prática agroecológica e as que têm envolvimento com o movimento EFA.

Assim, a compreensão dos pais sobre a proposta da alternância não só pela questão do conhecimento pedagógico, mas sim a partir da *práxis*, torna-se um desafio para que a proposta se efetive de fato, haja vista que a alternância só é plena com a participação de todos os atores envolvidos. Desse modo, conforme Freire (2013) a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, acontece pela atuação, comprometendo-se com a *práxis* e com a transformação de mundo para se libertarem. Desse modo, ao considerarmos a importância da reflexão-ação, será necessário um aprofundamento na *práxis* cotidiana dos estudantes, para que assim aprofundemos as possibilidades da construção do conhecimento agroecológico no meio sócio – familiar. Tal perspectiva será abordada no capítulo posterior.

CAPÍTULO IV - CONHECIMENTOS E PRÁTICAS AGROECOLÓGICOS

Na gênese dessas contradições está de fato a gestação de virtualidades e possibilidades que ainda não se cumpriram. Porque é o desencontro das temporalidades dessas relações que faz de uma relação social em oposição a outra a indicação de que um possível está adiante do real e realizado (José de Souza Martins)

4.1. Introdução



Agroecologia é considerada uma abordagem analítica e prática social relativamente recente e originou-se a partir do século XX, com o envolvimento de diferentes áreas de conhecimento, de movimentos sociais e de diferentes tipos de agricultores. Entre as décadas de 1930 e 1960 emergem, em determinadas regiões do mundo, os primeiros estudos sobre a agroecologia, com o objetivo de entender os impactos humanos sobre as práticas agrícolas e, ao mesmo tempo, estabelecer métodos ecológicos a partir dos diferentes componentes como as plantas, os animais, o clima e a interação com o agroecossistema, a agronomia e a composição biológica. Entre os anos 1970 e 2000, a agroecologia continuou definida como uma disciplina. Entretanto, principalmente alguns movimentos sociais, na década de 1980, inserem nas pautas de lutas e de reflexão a dimensão da sustentabilidade na agricultura, o que, paulatinamente, começa a redefinir determinadas práticas e manejos agrícolas. Estas reflexões que visavam novas práticas de cultivo e de criação animal, presentes no bojo dos movimentos sociais e nos espaços de pesquisa e de suporte técnico enfatizavam a necessidade de compreender os diferentes agroecossistemas. Na década de 1990, foram desenvolvidos programas científicos sobre a agroecologia em algumas universidades e, nos EUA e na América Latina, a relação agricultura e sociedade passa a desempenhar maior preocupação nas pesquisas acadêmicas com forte interlocução com outros setores sociais (WEZEL et. al, 2009).

Wezel et. al (2009) destacam as diferentes definições e escalas em que a agroecologia é utilizada em diversos países e regiões do mundo. Por meio de estudos de caso, os autores concluem que: 1) Nos Estados Unidos ocorrem as três interpretações da agroecologia tanto na perspectiva como ciência, como movimento e como prática social; 2) Na França, a abordagem agroecológica foi compreendida como prática

agrícola em paralelo com a evolução da disciplina científica agronomia; 3) Na Alemanha, a agroecologia é considerada uma disciplina científica baseada na abordagem biológica e ecológica e na análise da paisagem; 4) No Brasil, prevalecem os três aspectos identificados nos Estados Unidos, sendo a agroecologia incorporada como uma disciplina científica apenas nos anos recentes.

Em geral, a agroecologia no Brasil é abordada como prática, ciência e movimento social. Enquanto movimento, a agroecologia concretiza-se a partir do questionamento do padrão industrial da agricultura estabelecido, principalmente, com a Revolução Verde, e das consequências sociais, econômicas e ambientais dessa revolução (VILLAR et. al, 2012)⁴¹. Ao retratar os caminhos da agroecologia no Brasil Villar et. al (2012) propõem que a agroecologia teve o apogeu no Brasil a partir dos movimentos sociais, profissionais de centros de apoio técnico e estudantes e pesquisadores do meio acadêmico. Além disso, a agroecologia também começa a ser estimulada em algumas localidades rurais que estavam diretamente envolvidas pelas CEBs da Igreja Católica, que favoreceu a insurgência de uma consciência mais crítica em torno das práticas dos agricultores referentes ao uso da terra e do ambiente. As CEBs originaram-se a partir de 1979⁴² em Araponga, município onde é localizada a ‘Escola Família Agrícola Puris de Araponga’, que contribuiu no início das experiências de compra coletiva de terras⁴³ (CAMPOS & MENDES, 2006). Conforme Campos & Mendes (2011) a influência das CEBs na vida religiosa dos agricultores que estariam envolvidos na compra coletiva de terras, levou-os a elaborarem os *Dez Mandamentos*, documento que se constitui em regras, critérios de seleção dos compradores e da relação entre os membros da comunidade. A linguagem de alguns mandamentos revela um fundamento no discurso agroecológico, como pode ser observado nos seguintes mandamentos:

1 – Interesse pela Terra: ter amor pela terra e compromisso; 3 – Meio Ambiente: ter consciência ecológica; 8 – Participação agrícola: participação nas trocas de serviço e mutirão, recuperação e conservação do solo, visitar as propriedades dos companheiros, usar leguminosas (CAMPOS & MENDES, 2011, p.31).

Desse modo, no Brasil diferente dos Estados Unidos, a agroecologia é originada nas práticas agrícolas tradicionais e não no campo científico. Inicialmente, no Brasil, na

⁴¹ Artigo no prelo.

⁴² Conforme relatos de seu Bibim apresentado no artigo de Campos & Mendes (2011), no qual é retratado o processo de gênese da ‘conquista de terra em conjunto’ e da influencia das CEBs.

⁴³ Também conhecida pelos agricultores como ‘Conquista de Terras em Conjunto’.

década de 1970, falava-se em uma agricultura alternativa de forma a evidenciar uma crítica sobre os efeitos sociais, econômicos e ambientais da modernização agrícola engendrada a partir da década de 1950 e, conseqüentemente, questionar sobre soberania alimentar e a perda da autonomia dos agricultores (WEZEL et. al, 2009; VILLAR et. al, 2012). Conforme Caporal & Costabeber (2004, p.8):

Neste ambiente de busca e construção de novos conhecimentos, nasceu a Agroecologia, como um novo enfoque científico, capaz de dar suporte a uma transição a estilos de agriculturas sustentáveis e, portanto, contribuir para o estabelecimento de processos de desenvolvimento rural sustentável. A partir dos princípios ensinados pela Agroecologia passaria a ser estabelecido um novo caminho para a construção de *agriculturas de base ecológica ou sustentáveis*.

Na década de 1980, com o processo de abertura política, ocorre um acúmulo de diferentes forças sociais, que haviam sido duramente reprimidos durante a ditadura militar e isso propiciou uma pluralização dos movimentos sociais com diferentes bandeiras de luta, a exemplo dos indígenas, das mulheres e os negros (VILLAR et. al, 2012). Com os profissionais e estudantes de agronomia, a agricultura alternativa foi debatida com mais intensidade, principalmente por meio dos Congressos Brasileiros de Agronomia, organizados pela Federação Brasileira de Agrônomos (FAEAB) (WEZEL et. al, 2009; VILLAR et. al, 2012).

No que diz respeito ao campo político, é válido considerar que após a década de 1990 acendem outras perspectivas de desenvolvimento, contra - hegemônico, que buscavam responder às necessidades de contextos locais específicos (PEET, 2007). Uma recente política de governo dimensiona o surgimento do termo “agricultura familiar” que fora formulado para atender demandas de movimentos sociais e políticas públicas de desenvolvimento rural, a exemplo do PRONAF. Contudo, o termo ‘agricultura familiar’, muitas vezes torna, também, um ‘chavão’ que abarca as várias categorias presentes no campo, como quilombolas, ribeirinhos, indígenas.

Nesse período, eclodiram, além de políticas públicas para a agricultura familiar, a ideia de territórios rurais. Movimentos sociais, ONGs, cooperativas com o foco na sustentabilidade e na questão ambiental se consolidam ou são criadas, por intermédio de processos participativos de articulação de atores e por intermédio da governamentalidade. Assim, para Martins (2010), no Brasil, aparecem várias experiências de desenvolvimento rural local, que variam conforme estratégias e objetivos dos atores e também das políticas. Nesse sentido, surge o debate agroecológico, construídos pela ação social, de forma a envolver diversos atores institucionais e movimentos sociais que buscam atuar no meio rural para promover

desenvolvimento rural sustentável. Políticas públicas como PNAE e PRONAF são criadas para dar empoderamento ao processo de transição agroecológico, embora tais políticas também incluam limitações impostas pelos formuladores, sobretudo, a jovens e agricultores que não possuem terra.

Na dimensão da esfera organizativa, foram organizados pelos estudantes das universidades os Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa (EBA), sendo que o primeiro aconteceu em 1981, na cidade de Curitiba-PR. É válido destacar que no III EBA, realizado na cidade de Cuiabá (MT) em 1987, participaram também os agricultores vinculados ao Projeto Tecnologias Alternativas (PTA) da Federação dos Órgãos para Assistência Social e Educação (FASE) e da EMATER do Mato Grosso, além de lideranças dos movimentos MST (Movimento dos Sem Terra), CUT (Central Única dos Trabalhadores) e CONTAG (A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura). Entre as organizações que apoiaram o movimento da agroecologia, o PTA da FASE destacou-se inicialmente na pesquisa de tecnologias alternativas, com a criação do corpo ‘Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa (AS-PTA)’. Formou-se uma rede de assessoria em 10 estados brasileiros que abarcavam pessoas das regiões Sul, Sudeste e Nordeste, sendo que envolviam os agricultores, os sindicatos de trabalhadores rurais e as CEBs. Concomitantemente, também agregavam à rede, organizações autônomas, a exemplo de ONGs (Organizações não Governamentais) como o CTA-ZM, apesar deste último não ter sido vinculado de forma formal à FASE (WEZEL et. AL, 2009; VILLAR et. AL, 2012).

Assim, esse processo de transição agroecológica ocorre pela intervenção de vários atores que visam promover o desenvolvimento rural sustentável e gerar padrões de produção e consumo sustentáveis. Nessa perspectiva, partimos da ideia de que a agroecologia é considerada uma construção social que tem envolvido movimentos sociais, pesquisadores de diferentes instituições e áreas de atuação, como universidades, centros de pesquisa governamentais, ONG’s, entidades de representação dos agricultores, como os sindicatos, etc. Além disto, a agroecologia tem se tornado prática social que tem transformado os meios de vida dos agricultores, sobretudo, daqueles que têm pouca terra e que utilizam a própria capacidade de trabalho dos membros familiares. Em geral, estes agricultores optam pela transição do sistema convencional de cultivos, até então praticado, para a modalidade agroecológica. Nesse sentido, o conhecimento gerado a partir desta construção social, que envolve reflexões e prática social, pode ser considerado algo novo, pois articula diferentes olhares e saberes dos diferentes setores sociais envolvidos. Assim, a agroecologia, construída

socialmente, visa se tornar prática impressa tanto nos manejos agrícolas e de criação, quanto ao nível do pensamento que envolve escolhas pessoais de vida. Por ser uma novidade, existe um contínuo esforço por parte dos diferentes setores sociais participantes desta construção em promover esta reflexão em diversos espaços sociais, como nas escolas, como forma de exercício de um aprendizado permanente que envolve conhecimento e *práxis*.

Esta reflexão parte de uma perspectiva da necessidade de uma nova concepção da relação das pessoas com a natureza, pois envolve novas compreensões de desenvolvimento que abordam diferentes dimensões da vida social. Um ambiente escolar no qual se pode observar este processo em andamento são as EFAs. Em geral, as EFAs buscam incluir nos programas curriculares o conhecimento agroecológico, presente tanto nos ensinamentos, diretamente relacionados com os conteúdos analíticos das disciplinas, como no campo das ideias. Dessa maneira, as EFAs também almejam o desenvolvimento local. Tanto a EFA Puris de Araçuaia quanto a EFA Serra do Brigadeiro, ambas localizadas na Zona da Mata mineira, incorporaram nos respectivos em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) o enfoque agroecológico, tendo a EFA Puris uma disciplina específica denominada Agroecologia. A metodologia das EFAs é a Pedagogia da Alternância, por meio da alternância dos estudantes entre o tempo escolar, no qual acontece a formação integral (humana, técnica, filosófica, cultural, de conteúdos escolares e etc), e o tempo sócio-familiar quando os estudantes retornam às comunidades e às famílias para refletirem, pesquisarem e atuarem de forma prática. Os fundamentos de tal perspectiva serão aprofundados, posteriormente.

Apesar de a agroecologia ser parte inerente da vida de alguns agricultores da região onde se localizam as EFAs e os estudantes, nem todos os estudantes são provenientes destas famílias dessa região. Assim, as novidades adquiridas no espaço do meio escolar e que têm por objetivo serem implementadas na vida cotidiana das famílias, no tempo sócio-familiar e no meio sócio-profissional, podem encontrar dificuldades de aceitação e de utilização, por diferentes motivos. Assim, brevemente colocado, surge a indagação sobre as possibilidades da agroecologia enquanto novidade construída socialmente, com o envolvimento estudante-escola-família, mas também com outros setores sociais de apoio e ainda sobre os aspectos que limitam esta proposta.

Desse modo, apontamos os seguintes questionamentos: o conhecimento construído na escola torna-se *práxis* (reflexão e ação) nas unidades produtivas familiares? Quais são os fatores que possibilitam e/ ou limitam a adoção das práticas agroecológicas fora dos espaços escolares? A partir destas questões vamos compreender

como a adoção ou não destas práticas alteram os meios de vida das famílias. Além disto, a apreensão dos princípios agroecológicos, propostos pela escola, podem moldar a compreensão do mundo dos estudantes para além das práticas e manejos com relação às unidades produtivas de forma a possibilitar, assim, a constituição de novos sujeitos na respectiva inserção social mais ampla.

Em suma, esse propósito investigativo tem como base a relação das EFAs e as práticas construídas no tempo- comunidade, reveladas nos conhecimentos e nas paisagens rurais das propriedades daqueles que vivenciam a Pedagogia da Alternância. Esta abordagem reflexiva parece ser original em relação às EFAs da região em questão e também em relação aos estudos já realizados que tenham um enfoque aproximado ao almejado aqui. A partir deste entendimento, vamos compreender a relação entre teoria e prática, a partir da construção social do conhecimento. Em seguida buscamos um entendimento de como a agroecologia é incorporada pelos estudantes da EFASB e EFA Puris, tanto no campo das ideias quanto na prática.

4.2. A busca pela compreensão da agroecologia

A monocultura da paisagem é a expressão que se intensifica com Revolução Verde com todos os pacotes tecnológicos difundidos intencionalmente por um mercado global de insumos agrícolas e sementes. Contudo, o mercado global não garantiu a distribuição de alimentos e a segurança alimentar, apesar da grande produtividade no país, o que revela que esse modelo agroindustrial possui muitas falhas. Desse modo, são muitos os impactos negativos que ocorrem no meio natural e social devido à utilização indiscriminada dos recursos naturais, na tentativa de promover a maximização dos lucros (LEFF, 2002). Conforme Saldanha & Antongiovanni & Scarim (2009), o avanço do padrão agrícola monocultor compromete a segurança alimentar, ameaça a biodiversidade e compromete as heranças culturais da agricultura familiar.

Desta maneira, novos meios de vidas são gerados e reproduzidos no campo e são revelados na paisagem, a partir da monoculturalização dos alimentos e das mentes. Para Vandana Shiva (2003) a ‘monocultura da mente’, ocorre quando o pensamento segue a tendência única, de um sistema hegemônico de saber ocidental moderno, que é uniforme, em que se legitima a riqueza comercial em detrimento da diversidade sociocultural e natural. Assim, essa ideologia dominante de saber orienta políticas, técnicas e modelos agrícolas que, além de destruir a diversidade de espécies e de

saberes locais, exclui as condições para a existência de alternativas. Portanto, a monocultura da mente leva à monocultura do solo e das culturas.

Desse modo, modelos produtivos alternativos têm sido enfatizados por várias tendências no campo científico. Algumas correntes teóricas concebem a Agroecologia como um novo paradigma, em que a busca pela sustentabilidade ambiental, a relação homem-natureza, e a compreensão sociocultural são princípios básicos fundamentais. Nesse sentido, Brandenburg (2002, p. 15) aponta que:

A identificação da Agroecologia, como outro paradigma de produção não constitui, portanto, apenas um modelo diferente, mais próximo das condições naturais, mas expressa uma forma de relação homem-natureza mediada por uma representação que não exclui a natureza do homem. Natureza e homem permanecem ligados por elementos comuns, à medida que nele se expressa subjetividade e racionalidade. Desta forma a natureza é racionalmente cultivada e preservada, passa a ser vista não como instrumento, como recurso, mas como elemento de preservação e de recriação da vida.

Para Leff (2002), a partir das experiências produtivas da agricultura ecológica, a substituição do modelo hegemônico agroindustrial por uma agricultura socialmente justa, economicamente viável e ecologicamente sustentável é marcada pelos princípios de igualdade entre o conhecimento científico e os saberes locais originados pelos agricultores. Para o autor, a agroecologia configura-se como um novo campo de saberes práticos para uma agricultura mais sustentável e, nesse sentido, a sociedade é uma grande beneficiada quando se orienta pela busca de um equilíbrio ecológico, e conseqüentemente da segurança alimentar.

Altieri (2004) destaca que além de restaurar a saúde ecológica (a vegetação, os animais, os solos, e ainda a biodiversidade agrícola), a Agroecologia busca a sustentabilidade por meio da preservação da diversidade cultural. Desse modo, com o estudo da etnociência amplia-se o conhecimento local e as práticas agrícolas. Esta abordagem “(...) integra os princípios⁴⁴ agrônômicos, ecológicos e socioeconômicos à

⁴⁴ Conforme Altieri (2004, p.66), os princípios básicos de um agroecossistema sustentável são a conservação dos recursos renováveis, a adaptação dos cultivos ao ambiente e a manutenção de um nível moderado, porém sustentável, de produtividade. Para enfatizar a sustentabilidade ecológica de longo prazo, e não a produtividade no curto prazo, o sistema de produção deve (Altieri, 1987):

- a) Reduzir o uso de energia e recursos e regular a entrada total de energia de modo que a relação entre saídas e entradas (*output/input*) seja alta;
- b) reduzir as perdas de nutrientes detendo a lixiviação, o escoamento e a erosão, de forma melhorar a reciclagem de nutrientes com o uso de leguminosas, adubação orgânica e composto, e outros mecanismos eficientes de reciclagem;
- c) incentivar a produção local de cultivos adaptados ao meio natural e socioeconômico;
- d) sustentar um excedente líquido desejável, para preservação dos recursos naturais, isto é, minimizar a degradação do solo;
- e) reduzir custos e aumentar a eficiência e a viabilidade econômica das pequenas e médias unidades de produção agrícola, para promover, assim, um sistema agrícola potencialmente resiliente.

compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo (...) incluindo dimensões ecológicas, sociais e culturais” (ALTIERI, 2004, p.23). Além disso, o autor enfoca o caráter multidisciplinar da Agroecologia:

(...) uma ciência ou disciplina científica, ou seja, um campo de conhecimento de caráter multidisciplinar que apresenta uma série de princípios, conceitos e metodologias que nos permitem estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agroecossistemas (...). São nestas unidades geográficas e socioculturais que ocorrem os ciclos minerais, as transformações energéticas, os processos biológicos e as relações sócio-econômicas, constituindo o lócus onde se pode buscar uma análise sistêmica e holística do conjunto destas relações e transformações (ALTIERI, 1989, p. 54).

Caporal (2004) compreende a agroecologia, especificamente, com o enfoque científico sistêmico e interdisciplinar e tem como finalidade metodologias e conceitos científicos para a transição do atual modelo agrícola convencional para uma agricultura sustentável com tecnologias de base agroecológica, de modo que, o conhecimento local seja integrado ao conhecimento científico. Para este autor, esse processo de transição agroecológica ocorre por meio da intervenção para promover o desenvolvimento rural sustentável e gerar padrões de produção e consumo sustentáveis. Contudo, esse autor afirma que esse processo é social e, por isso, implica em mudanças de atitudes dos atores sociais em relação aos manejos, mas também perpassa dimensões econômicas, ambientais, culturais, políticas, éticas e de sustentabilidade.

Para Wezel et. al (2009) não há um consenso para explicar o significado da agroecologia na tradição científica, já que cada país evoluiu de forma a privilegiar aspectos específicos do enfoque agroecológico, embora todos explorem o debate em torno da prática, da ciência e do movimento. Conforme Wezel et. al (2009), a evolução das abordagens agroecológicas no campo da escala, no agroecossistema de escala, ou na escala espacial e no sistema alimentar, contribuiu para reforçar a agroecologia como disciplina científica, o que ajuda a pensar na abordagem interdisciplinar e a responder aos desafios da agricultura. Além disso, essa abordagem influenciou na existência de movimentos sociais e ambientais, na evolução destas tradições científicas aplicada aos

Do ponto de vista de manejo, os componentes básicos de um agroecossistema incluem:

- a) *cobertura vegetal como meio eficaz de conservar o solo e a água*: pode ser obtida por meio de práticas de cultivo que não movam o solo, uso de cobertura morta, cultivos de cobertura viva, etc.;
- b) *suprimento regular de matéria orgânica*: obtido com a incorporação regular de matéria orgânica (esterco, composto) e promoção da atividade biológica do solo;
- c) *mecanismos eficazes de reciclagem dos nutrientes que incluem*: rotações de culturas, sistemas mistos de cultivos/criação, agroflorestamento e sistemas de consorciação baseados em leguminosas;
- d) *regulação de pragas*: as práticas de manipulação da biodiversidade e a introdução e/ou conservação dos inimigos naturais fornecem os agentes biológicos necessários para o controle das pragas.

agroecossistemas sustentáveis e nos novos tipos de práticas ou movimentos em diferentes países.

Sevilla Guzmán (2002) trata da epistemologia da Agroecologia, enquanto ciência. Contudo, o autor ressalta que a Agroecologia também possui um caráter sociológico, já que ela se apoia na ação coletiva de setores da sociedade que se relacionam com manejos de recursos naturais. O autor sistematiza o enfoque agroecológico nas perspectivas produtivas, do desenvolvimento e dos movimentos sociais.

Portanto, nesse trabalho partilhamos de todas essas dimensões da Agroecologia, enquanto ciência, prática, movimento, mas, sobretudo como produto da ação social coletiva, que pode ser construída pelas EFAs a partir da conjugação entre escola, família, estudantes e parceiros, que buscam a inserção da Agroecologia na configuração dos meios de vida dos agricultores, o que evidencia o caráter sociológico da Agroecologia.

4.3. A identificação do mundo social e o conhecimento

Nesta reflexão, buscamos captar o fenômeno construído mentalmente pelos estudantes por meio do campo simbólico, subjetivo e que pode ser transformado em prática nos manejos tanto nas escolas quanto e, principalmente, nas unidades produtivas das famílias ou provocar desejos de transformação da realidade mais ampla. As práticas sociais podem ser reveladas nestas paisagens rurais que decodificam técnicas, cultivos, desenhos, mas que também depositam símbolos e desejos significativos para esses sujeitos e influencia nos projetos de vida.

Nessa tentativa de entender o pensamento e a prática do grupo pesquisado, propomos um aporte teórico a partir da sistematização de Berger & Luckmann (1990), que apresentam uma lente sociológica da condição humana, na construção prática da realidade, com o enfoque no senso-comum e no conhecimento apreendido e estabelecido socialmente.

Esses autores buscam investigar como a realidade é construída pelos significados subjetivos e pelas facticidades objetivas. No mundo intersubjetivo, o interesse pelas zonas mais próximas é o interesse pelos fenômenos presentes (localizados no tempo), no qual a existência está na interação e na comunicação com os outros, nas rotinas do senso comum. No mundo partilhado, o conhecimento da vida

cotidiana torna-se o que mais se aproxima da realidade dos homens (BERGER & LUCKMANN, 1990).

A realidade cotidiana experimentada torna-se possível por meio da mediação da linguagem e por meio do conhecimento da vida cotidiana. A linguagem e o conhecimento permitem a construção de objetivações, que são as formulações das experiências partilhadas entre os indivíduos, que se torna de interesse comum (BERGER & LUCKMANN, 1990).

Para Berger & Luckmann (1990), a vida cotidiana, apreendida em tipificações, é o lugar onde se estabelecem padrões por meio das interações sociais. Alguns tipos são instituídos na sociedade como os transmissores do conhecimento, outros tipos são receptores. Exemplos de tipos são os pais, os professores, os estudantes, os médicos, dentre outros tipos estabelecidos por meio dos papéis sociais. Desse modo, o ator vai se identificar com as tipificações objetivadas pela sociedade no universo macroscópico, mas também pode se distanciar, ao refletir sobre a própria conduta nas camadas cognitivas em consciência na realidade subjetiva.

Na sequência temporal, a interpretação de um acontecimento que é objetivo para um primeiro indivíduo, ocorre pela manifestação da subjetividade de outro indivíduo. Se a objetividade é dada como tendo sentido, ela se torna subjetivamente significativa para o primeiro indivíduo e, portanto, é interiorizada pela compreensão do mundo social vivido pelo segundo indivíduo. Desse modo, o mundo social também é revelado como o próprio mundo partilhado, o que sugere uma identificação mútua entre os indivíduos e os torna membros da sociedade (BERGER & LUCKMANN, 1990).

Nessa perspectiva, é possível observar que a partir desta identificação mútua entre indivíduos no meio escolar da EFA, o conhecimento que é construído entre os tipos transmissores e receptores são objetivados na experiência prática cotidiana vivida pelos estudantes, de forma que essa experiência pode se tornar subjetivamente significativa para estes estudantes, os quais poderão construir novas objetivações de interesses comuns ou então se distanciar conforme a própria conduta subjetiva.

Para Berger & Luckmann (1990), a atividade humana objetivada torna o mundo institucional por meio da legitimação. Tais instituições exercem autoridades sobre os indivíduos independentemente dos significados subjetivos construídos por estes e das memórias biográficas. Portanto, a sociedade torna-se um produto humano e o homem torna-se um produto social. Na relação dialética entre homem e mundo social, o mundo objetivado é exteriorizado, concebido como conhecimento e interiorizado na consciência por meio destas fórmulas legitimadoras.

Quando vários indivíduos participam de uma biografia em comum, ocorre a sedimentação intersubjetiva de experiências e conhecimentos. Novos significados destas experiências coletivas podem ser reinventados por meio da legitimação, não essencialmente para romper com a ordem, já que alguns interesses serão comuns à coletividade. Entretanto, algumas áreas da conduta não terão importância para alguns membros da sociedade e o desvio da ordem institucional é considerado como afastamento da realidade (BERGER & LUCKMANN, 1990).

A partir das reflexões elaboradas por Berger & Luckmann (1990), voltamos à análise da interação social, para buscar compreender como a concepção agroecológica manifesta-se na consciência subjetiva do indivíduo e se torna prática objetivada. Assim, a partir deste ponto de vista, será necessária a investigação de como o indivíduo se relaciona (socializa) com a coletividade.

Dessa forma, para os autores, o conhecimento inicia-se antes mesmo das valorações na legitimação das instituições. Nesta compreensão, a realidade pode ser interiorizada por meio da socialização primária e secundária, nas quais simultaneamente ocorrem a “exteriorização, a objetivação e a interiorização” da realidade, que caracterizam um processo dialético, de modo que “(...) o indivíduo simultaneamente exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este último como realidade objetiva” (BERGER & LUCKMANN, 1990, p.173).

Em relação à socialização primária, Berger & Luckmann (1990) argumentam que este processo socializador é caracterizado pelo primeiro mundo do indivíduo (mundo da infância), quando a criança se identifica com outros (normalmente a família) objetivamente e interioriza os significados subjetivamente, para se auto-identificar com o mundo dos outros e tomar esse mundo como o único possível. Esta socialização envolve sentimento e emoção. Já na socialização secundária são interiorizados os mundos institucionais, por meio das divisões do trabalho e da distribuição social do conhecimento. Neste nível de socialização, o indivíduo assume funções específicas, mas que necessitam de um aparelho legitimador, que nem sempre institui identificação. É válido considerar que para estes autores, a socialização nunca é total.

Conforme os autores supracitados, a conservação da realidade ocorre por meio da rotina interiorizada na vida cotidiana pela institucionalização ou pela necessidade de manter a realidade em situações de crise, haja vista que a realidade subjetiva pode ser constantemente transformada e, por isso, os conteúdos podem ser ameaçados na realidade subjetiva. Assim, a vida cotidiana é reafirmada na interação dos indivíduos, sendo a conversa cotidiana a estrutura de legitimação mais importante para se conservar

ou modificar a realidade subjetiva. São estas estruturas de plausibilidade, a base social para a conservação da realidade, ou seja, sanções sociais são interiorizadas para a manutenção da realidade objetiva e procedimentos rituais coletivos ou individuais são institucionalizados (BERGER & LUCKMANN, 1990).

Por outro lado, a transformação da realidade por meio dos processos sociais nunca será completa, já que a realidade subjetiva nunca é totalmente socializada. Assim, os autores afirmam que esta alteração é feita pelo processo de ressocialização semelhante à socialização primária, pois produz graus de identificação afetiva entre os indivíduos que participam do processo de ressocialização, o que ocorre por meio de uma estrutura afetiva de plausibilidade que mediatiza o novo mundo pela interação social e pelo aparelho legitimador que produz um rompimento com a biografia subjetiva do indivíduo.

À luz dessas questões, os autores entendem que a socialização bem sucedida aproxima as realidades objetiva e subjetiva. Na prática a ação social resulta desse processo de socialização. A abordagem desses autores é útil para este trabalho, na medida em que esta investigação parte do pressuposto de que o conhecimento agroecológico construído na EFA tende a se tornar prática social no meio sócio-familiar dos estudantes, por meio do processo de interiorização subjetiva e de identificação com o mundo social das EFAs.

A partir das reflexões elaboradas pelos autores acima, buscamos compreender como uma realidade subjetiva é transformada ou conservada, haja vista que a prática social é inerente ao processo de socialização primária e secundária. Assim, podemos compreender em que medida os estudantes das EFAs são motivados a incorporar ou não a proposta agroecológica das EFAs, de forma a torna-la parte das próprias realidades sociais como uma proposta legítima que se insere na configuração dos meios de vida, decodificados na paisagem das propriedades. Por conseguinte, entendemos que essa compreensão sociológica da condição humana será fundamental para um olhar holístico da interrelação entre a agroecologia e a transformação dos meios de vida dos estudantes e das famílias.

4.4. Conhecimento agroecológico a partir das visões de mundo dos estudantes

Neste sentido, a partir do trabalho de campo nas EFAs (Puris e EFASB), nas entrevistas com os estudantes e no trabalho de campo nas propriedades dos familiares dos estudantes da EFA Puris, tivemos a possibilidade de uma aproximação com a realidade destes sujeitos participantes desta pesquisa. Para uma compreensão do pensamento dos estudantes em relação ao conhecimento e à prática agroecológica, as seguintes questões foram discutidas com os estudantes da EFASB: *“Você já ouviu falar em agroecologia? Onde escutou sobre esse assunto?”* Além destas questões, também foram discutidas, tanto com estudantes da EFASB quanto da EFA Puris, as seguintes questões: *“O que você pensa sobre a agroecologia?”*.

Em relação à primeira questão abordada *“Você já ouviu falar em agroecologia? Onde escutou sobre esse assunto?”*, apenas os estudantes que cursam o 9º ano na EFASB responderam, (três meninas e um menino). Assim, todos (as) estudantes entrevistados (as) desse grupo já haviam escutado sobre o tema “Agroecologia” na escola, durante as aulas de práticas agrícolas e/ou educação ambiental. Duas das estudantes além de terem escutado sobre Agroecologia na escola, também haviam escutado sobre Agroecologia respectivamente, no grupo de mulheres agroecológicas e a outra na UFV durante a “Troca de Saberes⁴⁵”. Conforme esta última estudante

Na Semana do Fazendeiro, em um evento que foi pra falar sobre agroecologia e sobre homeopatia. Foi, um outro dia, que eu fui aí falou assim sobre também homeopatia de novo e agroecologia, só esses dois... e um outro negocio lá, como que fala? É saneamento básico (estudante EFASB, 14 anos de idade, 9º ano, comunidade Dom Viçoso, Ervália).

Em relação à segunda pergunta *“O que você pensa sobre a Agroecologia?”* dentre os estudantes da EFASB, apenas dois conseguiram se expressar com mais clareza sobre o assunto. A seguir as falas de dois estudantes do 9º ano:

(suspiro) Agroecologia pra mim (...). É um consórcio de planas, animais, seres vivos entendeu? (...), onde todos saem beneficiados (...) Acho que é mais bioferti, bio (...) a esqueci (...) Acho que é mais tipo assim (...)

⁴⁵ Conforme Miranda et. al (2012, p. 5) a Troca de Saberes realiza-se anualmente, durante a Semana do Fazendeiro, evento tradicional de extensão universitária da UFV, no qual a universidade se mobiliza para receber agricultores e profissionais da agricultura de todo Brasil, durante uma semana do mês de julho. Todavia, apesar de se inserir no espaço físico da Semana do Fazendeiro, o propósito da Troca de Saberes é radicalmente diferente: busca criar ambientes de interação relacionados à realidade da agricultura familiar da Zona da Mata Mineira.

consorciamento de plantas seres, tipo assim , que nenhum prejudica o outro, tipo um a cadeia entendeu? Todos saem beneficiados, todos ajudam um ao outro (...) acho que é mais isso (estudante EFASB, 14 anos, Córrego Santa Cruz, Ervália).

A eu acho que é uma forma boa de cultivar com a terra, e deve dividir um pouco, não deve colher tudo da terra. Por exemplo, tem lá uma moita de banana, aí você corta um cacho pra família, aí o resto lá que sobrar deixa lá, serve pros passarinhos, serve pros outros animais também (estudante EFASB, 14 anos, comunidade Dom viçoso, Ervália).

A primeira estudante acima, ao apresentar o que considera como agroecológico, consegue caracterizar uma prática agrícola agroecológica, apesar de certa imprecisão. Já o segundo estudante, além de explicar sobre o manejo agroecológico, relaciona também a família dentro do sistema. Ambos os estudantes acrescentaram que desconhecem algum cultivo agroecológico nas comunidades onde vivem. As demais estudantes desse grupo demonstraram mais incertezas em relação ao assunto em questão. Elas responderam respectivamente da seguinte forma:

Não é muita coisa (dúvida) (risos).

Não tá vindo nada na minha mente agora (risos, nervoso) (...) É uma forma de ter mais cuidado com a natureza com os animais (...).

Embora a última estudante tenha considerado importante o cuidado com a natureza e animais.

Ainda que se formem novos conhecimentos em torno da Agroecologia a partir da socialização entre EFA e os estudantes, estes estudantes ainda possuem muitas subjetividades do primeiro mundo social e se identificam com esse mundo, pois esse é um processo. Já os estudantes da EFA Puris apresentaram perspectivas diferenciadas em relação à Agroecologia, o que demonstra uma maior disposição para abordar o assunto. Dentre as principais questões que os estudantes da EFA Puris abordaram sobre a Agroecologia, destacamos: os produtos químicos, o trabalho e a agricultura, a produção, a sustentabilidade e o respeito ao meio ambiente, os cuidados com o solo e o consorciamento de cultivos. É válido considerar que estes estudantes já estão mais avançados no processo de socialização construída na perspectiva da EFA, já que também passaram por maiores períodos de alternância, e, portanto de reflexão entre os mundos do meio sócio - familiar e escolar.

Em relação aos temas produtos químicos e agrotóxicos, alguns dos estudantes do 1º ano os associaram com uma preocupação quanto à contaminação da água que pode

trazer doenças, e ainda à busca pelo melhor aproveitamento do solo sem o uso de produto químico, o que é revelado pela estudante a seguir:

Principalmente na questão de usar produtos químicos né hortaliças (...), principalmente de muita pessoa que não houve né? Igual minha vó mesmo deu um problema, por causa de remédios. (...) Mora perto da lavoura, utilizava a água que vinha de lá (estudante do 1º ano, 16 anos, comunidade São Caetano - Araponga).

Além disso, também apareceram questões relacionadas à qualidade e à quantidade de produção, conforme o relato do estudante do 1º ano a seguir:

Entrevistado: Mais um cultivo mais orgânico frisando o meio ambiente e tudo. Eu acho assim que a agroecologia voltado assim a sustentabilidade ela é o carro chefe né, pra uma propriedade agir certo com o meio ambiente, mas já afeta na questão ali de produção NE, produz menos mais maio é qualidade, já o modo convencional produz mais só que menos qualidade né (estudante do 1º ano, 15 anos de idade, comunidade São Caetano - Araponga).

Entrevistadora: Qualidade de quê?

Entrevistado: Vamos supor no cultivo de fruta, a agroecologia vai cultivar no caso ali uma área pode ser do mesmo tamanho vamos supor uma área de 1 ha plantada de laranja; se for trabalhar com agroecologia num ia ter só laranja, ia ter mais planta alí no meio alí pra fazer o controle natural e tudo e tal; já na convencional não, ia ter só laranja tratada assim só com insumo mesmo, insumo tóxico e químico, pra espantar praga ou algo assim; aí vai produzir mais, só que com menos qualidade, devido o uso de insumos e mais convencionais né do que agroecologia (estudante do 1º ano, 15 anos de idade, comunidade São Caetano - Araponga).

A questão da produção é central para esse último estudante, que embora compreenda que com a prática agroecológica há mais sustentabilidade ambiental, qualidade e diversidade na produção, por outro lado, a produção é menor que quando se utiliza insumos convencionais. Além disso, é interessante observar que para esse estudante a Agroecologia se confunde com a agricultura orgânica.

Desse modo, ao mesmo tempo em que os estudantes consideram que a Agroecologia proporciona benefícios, também encontram dificuldades para implantar a agricultura agroecológica nas comunidades, principalmente com relação à diminuição da produção e da renda, o que também pode ser observado na fala do estudante do 2º ano a seguir:

Para alguns pode trazer, que alguns usam muito agrotóxico que se mudar pra agroecologia, ai vai trazer muito prejuízo pra lavoura, fica menos produtiva, não sei que lá mais, cai a produção, vai perder dinheiro, aí já muda muito (estudante 2º ano, 19 anos de idade, comunidade Serrinha- Araponga).

Além dessas dificuldades produtivas, alguns dos estudantes também acrescentaram que a produção agroecológica necessita de mais mão de obra e tempo.

Entrevistado: Na agroecologia que vai gastar mais mão de obra e vai produzir menos. No início é difícil ué, que uma lavoura agroecológica ela custa a produzir, ela tem mais mão de obra, é uma dificuldade nova (estudante do 2º ano, 17 anos, comunidade São Caetano).

Entrevistadora: Poderia ter uma produção pra satisfazer?

Entrevistado: Poderia né? Mas demora bastante tempo, até aquele tempo que leva pra produzir, o café convencional você produz quase dois tanto uê. (estudante do 2º ano, 17 anos, comunidade São Caetano).

Nesse sentido, a questão da produção e do tempo aparece como entrave à prática agroecológica; tal perspectiva imediatista pode ser considerada como uma tentativa de fazer os meios de vida que é incorporada desde o primeiro momento da infância, no meio sócio – familiar. Dessa forma, os meios de vida destas famílias estão em função da renda produtiva da terra, o que implica em desafios e em riscos para manter uma pequena produção, portanto, qualquer alteração dos manejos produtivos poderiam influenciar nas estratégias dos meios de vida.

Por outro lado, o estudante que cursa o 3º ano também compreende a agroecologia como uma agricultura sustentável, porém, ele discorda que o modo convencional é mais produtivo, haja vista que com o passar do tempo, essa produção diminui, tal como o ele descreveu, a seguir:

Acho que agroecologia pra mim é um modo de praticar agricultura sustentável, porque na agroecologia você pode praticar agricultura sem uso de insumos e manter uma produtividade constante, e se for adotar um tratamento convencional, você vai começar a produzir em alta escala, mas depois sua produtividade vai diminuindo, então não é sustentável (estudante do 3º ano, 19 anos, comunidade Córrego Santa Cruz, Ervália).

Nesse sentido, é notável que há uma diferença de pensamento e de conhecimento em relação à produção agroecológica, entre o estudante do 1º ano e do 2º ano comparado ao estudante do 3º ano. Outros estudantes consideram que as dificuldades maiores para implantar um sistema agroecológico na comunidade é ter o conhecimento, o que é visto na fala do estudante do 2º ano a seguir:

O problema eu acho assim, não é a dificuldades financeiras! É a forma do que você tá querendo implantar na propriedade, e talvez você quer implantar um sistema agroecológico ou se não um sistema orgânico, você não sabe não tem conhecimento de nada daquilo, o que que adianta? Talvez não gasta você ter custo financeiro, mas se você tiver sabedoria, você vai praticar agroecologia na sua propriedade (estudante 16 anos, comunidade São Domingos - Araponga)

Contudo, as dificuldades na implantação da agricultura agroecológica são supridas pela qualidade dos alimentos obtidos, na visão do estudante do 2º ano a seguir:

Agroecologia é uma coisa natural, algumas coisas que tem dificuldades, mas são supridas pela qualidade do alimento que a gente recebe (estudante 1º ano, 15 anos, comunidade Dom Viçoso - Ervália).

Os demais estudantes do 1º ano acreditam que a Agroecologia se relaciona ao uso de técnicas sustentáveis, conforme a fala a seguir:

O que eu penso? Sei lá. De agroecologia? (suspiro) (...) (Risos), agroecologia é trabalhar com culturas em associação, (...) Tipo trabalhar 2 ou 3 culturas juntas, para não atrapalhar a outra, tipo café, o milho e o feijão. Para não degradar a terra muito né? (Estudante do 1º ano, 16 anos de idade, comunidade São Caetano, Araponga).

Em geral, nas perspectivas dos estudantes do 1º ano, além da preocupação com a questão ambiental, sobretudo com a contaminação da água e do solo, a Agroecologia muitas vezes é associada a uma forma de trabalho para o agricultor, com algumas técnicas e manejos sustentáveis, que podem ser utilizadas na agricultura, o que é identificado na seguinte fala:

(...) São coisas que relacionadas ao meio ambiente que a gente tem que ta olhando né, é uma forma muito boa do agricultor tá trabalhando com ela, e eu dou maior força pra agroecologia, gosto de tirar proveito também disso, alguns padrões da agroecologia e gosto de ajudar (estudante do 1º ano, 15 anos de idade, comunidade Dom Viçoso, Ervália).

Ademais, a agroecologia também se apresenta de forma específica, como uma agricultura familiar, o que pode ser observado na fala do estudante do 2º ano:

Agroecologia pra mim é uma agricultura familiar que respeita o meio ambiente (estudante do 2º ano, 19 anos, comunidade Serrinha - Araponga).

A agricultura familiar, na EFA Puris, é tratada por vários monitores como aquela agricultura de pequena escala, que possibilita às famílias viverem no campo da melhor forma e com sustentabilidade ambiental e social. Desse modo, em muitas das falas dos estudantes, observamos que o termo agricultura familiar aparece como uma busca da representação da própria realidade.

Muitos dos estudantes do 2º ano, nas falas, também, associam a Agroecologia ao trabalho e ao ato de não poluir, agredir ou desmatar, o que pode ser comprovado nas falas, a seguir:

A, agroecologia, é um meio mais natural de trabalhar, sem desmatar ou poluir o meio ambiente, isso é agroecologia (estudante 2º ano, 19 anos, comunidade Tiririca - Canaã).

Agroecologia é viver sem agredir a natureza (estudante 2º ano, 16 anos, comunidade Tiririca - Canaã).

Estes dois estudantes, são irmãos e por viverem uma realidade social parecida, provenientes de uma família que se assume como agroecológica, muitas vezes expressam pensamentos semelhantes.

Outros estudantes acrescentaram que a agroecologia além de estar inerente ao trabalho com a agricultura, também se relaciona a valores como respeito ao meio ambiente, o que é exposto na fala do estudante:

(...) que agroecologia só pensa em respeitar o meio ambiente, trabalhando com o meio ambiente, respeitando ele, mas é isso (estudante 2º ano, 17 anos de idade, comunidade São Caetano - Araçongá).

Essa perspectiva de respeito à terra pode ser remetida ao discurso fundamentado desde o período do apogeu das CEBs na região, o qual influenciou consideravelmente também o pensamento dos fundadores da EFA Puris, e assim a socialização dentro da escola. Além do respeito e do trabalho, o estudante a seguir lembra-se do cuidado com a ‘mãe terra’, e o ‘equilíbrio ambiental’, tal como descreveu:

Deixa ver, agroecologia o que compreendo, busca o agricultor a trabalhar com agricultura e floresta. Ao mesmo tempo que você tem que tirar recurso da mãe natureza você tem que cuidar dela. É tipo uma pessoa, se ficar sem alimentar você chega um ponto até morrer, assim é a mãe terra, você tem que trabalhar com respeito a ela. E a gente também, se eu chego e desrespeito o que que eu vou querer? Você vai me desrespeitar também, então e ali vai provocar varias causas, e assim o que entendo é trabalhar com agricultura com os animais, tudo em consorcio, um equilíbrio ambiental (estudante do 2º ano, 16 anos, comunidade São Domingos - Araçongá).

Assim, a escola assume um importante papel na formação do conhecimento agroecológico, já que apenas pequena parcela de estudantes são de famílias que se entendem como agroecológicas, o que poderia influenciar nos respectivos conhecimentos, como se verá adiante.

4.4.1. O conhecimento agroecológico em relação ao meio sócio- familiar

Complementamos esse debate com o seguinte questionamento: “*O que a Agroecologia pode ou traz de positivo ou de negativo pra comunidade?*” Em geral os estudantes compreendem que a Agroecologia poderia trazer benefícios se fosse colocada em prática. Contudo, segundo os estudantes, a Agroecologia, na maioria das vezes, não acontece nas comunidades onde vivem, o que pode ser observado na fala da estudante,

Poderá trazer se as pessoas ouvissem né? Igual a maioria num ouve (estudante do 1º ano, F, 16 anos, comunidade São Caetano - Araponga).

E também na fala dos estudantes,

Traz não, pessoal lá agride a natureza demais (estudante 2º ano, M, 16 anos, comunidade Tiririca - Canaã).

Na minha comunidade lá não tá tendo... há poucas, na verdade não conheço nenhuma pessoa lá que trabalha com agroecologia (estudante, M, 19 anos, comunidade Córrego Santa Cruz – Araponga).

Sobre as possibilidades apontadas pelos estudantes das práticas agroecológicas, como algo positivo, as respostas foram semelhantes tanto em relação à dimensão das práticas nas unidades familiares como nas comunidades. Assim, nos diálogos os estudantes destacaram novamente as questões da redução de insumos químicos, a poluição, a sustentabilidade ambiental, a não contaminação dos solos e águas e, por fim, a busca por qualidade na alimentação e pela saúde, conforme apreendidos nas palavras dos estudantes, a seguir:

Em questão de reduzir, é, produtos químicos e menos poluição e contaminação do solo e da água né? E mais qualidade também da produção (estudante 1º ano, F, 15 anos, comunidade São Caetano - Araponga).

Sim doído (ênfase), não contaminar o solo, nem as minas, dentro da comunidade, não prejudicar a saúde (estudante 2º ano, M, 17 anos de idade, comunidade São Caetano).

Acredito que mais na qualidade do alimento, que ela ajudou muito também né? (estudante 1º ano, M, 15 anos, comunidade Dom Viçoso - Ervália).

Mais qualidade de vida né? E assim um jeito novo de trabalhar com a terra né?(estudante 1º ano, M, 15 anos, comunidade São Caetano - Araponga).

Primeiro acho que ela traz saúde né? Como você não tá alimentando de produtos químicos essas coisas, provavelmente você não vai ter problemas de saúde. Outra coisa é sustentabilidade, assim é a principal característica da

Agroecologia (estudante 3º ano, M, 19 anos, comunidade Córrego Santa Cruz - Ervália).

De acordo com que você vive em boa relação com o meio ambiente ele tá vivendo uma boa relação com você, se você não prejudicar ele, ele não vai te prejudicar, se você jogar um veneno na nascente lá, vai bebendo aquela água que você mesmo envenenou, ai não tem como (estudante 2º ano, M, 19 anos de idade, comunidade Serrinha – Araponga).

4.4.2. A prática agroecológica: possibilidades e desafios

Sobre as práticas agroecológicas, foi realizada a seguinte pergunta aos estudantes: “*Houve alguma novidade na propriedade da sua família após as aulas práticas (práticas agrícolas, práticas zootécnicas, educação ambiental, turismo, extensão rural, Agroecologia) nas EFAs Puris ou EFASB?*” Em seguida, também foi debatido com os estudantes, o que eles ainda teriam vontade de por em prática na propriedade da família, e quais as dificuldades para esta realização.

A partir das respostas, realizamos um quadro (em Apêndice) com a síntese de todas as informações sobre as práticas, apontadas pelos estudantes, que eles aprenderam nas EFAs e aplicaram na propriedade da família. É interessante observar que os estudantes nas séries mais avançadas, e, portanto, que passaram por mais alternâncias entre meio escolar e meio sócio-familiar, possuem mais trabalhos práticos aplicados nas propriedades familiares. Contudo, a maior parte das práticas e manejos acontece na horta e no pomar. Esses espaços normalmente são frequentados por todos os membros da família, sobretudo, as mulheres e os filhos, por isso há mais liberdade para os estudantes aplicarem os conhecimentos escolares, conforme relatado na fala, a seguir:

Entrevistado: Eu, a já sim, já fiz um sistema de irrigação na horta com que eu aprendi na EFA, e tô ideia assim, tô montado um projeto de apicultura que isso ai tô aprendendo na EFA. Na horta meu irmão que ele aprendeu na EFA já fez uma captura assim de insetos que ta atacando o pomar lá, ele fez uma armadilha, isso ai ele aprendeu na EFA (estudante, 1º ano, 15 anos, São Caetano - Araponga).

Entrevistadora: E por lá nas lavouras teve algo que aprendeu da EFA?

Entrevistado: Na lavoura não teve muita coisa não, que fica assim, mais na lavoura responsabilidade de pai né, ai a única coisa que nos colocou na lavoura assim que foi tirado da EFA foi a lavoura assim mais alta, um quebra vento que é feito com plantio de bananeira na época, só que ai elas tavam afetando meio demais o café, não tava dando conta de fazer o manejo dela, ai nos foi e acabou com um cado delas (estudante, M, 1º ano, 15 anos, São Caetano - Araponga).

Dessa forma, o pai é quem define qual local pode ser alterado na unidade familiar. Assim, conforme os estudantes, as poucas práticas (manejos e técnicas) que

são conhecimentos advindos da EFA e que apareceram nas lavouras, são plantações em consórcio, principalmente de café, milho e feijão, técnicas que na maioria das vezes já eram utilizadas pelos pais dos estudantes, mas que também é aprimorada pelos estudantes com o estudo da EFA. Este evento remete ao fato de a lavoura ser um espaço de domínio da figura do pai, já que ela é o espaço da maior parte da renda bruta da unidade familiar, como observado respectivamente, no diálogo com o estudante do 2º ano, (17 anos de idade, comunidade São Caetano - Araponga):

Entrevistadora: O que você ainda tem vontade de fazer na propriedade de sua família?

Entrevistado: De experiência que eu aprendi na EFA? Vontade eu tenho né, mas a propriedade é de pai, não gosta muito que eu fico metendo o dedão não. Quer fazer do jeito dele, se a gente for dar uma opinião se não gostar da opinião ele não aceita.

Entrevistadora: E sua mãe aceita?

Entrevistado: A mãe é mesma coisa, mesma coisa não, mãe é meio, nem conversa sobre assunto de roça esses trem não, conversa mais é eu mas pai mesmo.

Entrevistadora: Mas o que você tinha mais vontade de fazer?

Entrevistado: O quê? É, nem sei, (silêncio) tem ideia não. Tô pensando.

Outros estudantes argumentaram que faltava tempo para planejar e aplicar outras técnicas e manejos aprendidos na EFA, pois o cultivo do café ocuparia a maior parte do tempo dos estudantes. E conforme a hierarquia familiar, os estudantes (meninos) são responsáveis por trabalhar na lavoura de café, o que também possibilita a eles adquirirem uma renda própria com a venda do café, já que a maioria dos estudantes possui uma parcela da unidade produtiva na lavoura dos pais e isso proporciona dar continuidade aos meios de vida no campo. Desse modo, o estudante a seguir, confirma o fato de precisar da autorização da família para se dedicar a outras atividades que não sejam a lavoura:

Estudante Igual aprendi a fazer o biofertilizante, eu tenho vontade de fazer ali na propriedade da minha família, e utilizar ele no quintal ou na lavoura

Jaqueline: O que falta pra fazer isso?

Estudante Falta um pouco de tempo, mais se eu conversar com minha família eles me da um tempo, e da pra eu fazer.

Jaqueline: Por enquanto ainda não deu?

Estudante: Por enquanto eu também num peguei pra mim fazer também não (9º ano, EFASB, 14 anos de idade, comunidade Dom Viçoso - Ervália).

Além disso, ainda com relação ao tempo, destacamos que alguns estudantes se preocupam com o tempo de trabalho e o tempo para alcançar um resultado na produção agroecológica, o que é revelado na fala do estudante da EFA Puris:

Por enquanto não, quem sabe mais pra frente. Eu queria é fazer assim um pomar agroecológico, mas é uma coisa que já pensei, mas talvez eu faço isso, mas ne assim certeza não. Seguir a risca a agroecologia é bem complicado, isso é uma coisa mais difícil. A principal dificuldade é manter ele, adubação, a dificuldade é essa. Adubo assim do composto, mas só que a gente ali tirar um tempo, pra poder ficar ali adubando ali com composto eu acho meio complicado, eu também acho que não tenho muita paciência não, por causa que mexer com agroecologia a gente tem que ter muita paciência por causa que demora ver os resultados (1º ano, 15 anos de idade, comunidade São Caetano - Araçatuba).

Nesta perspectiva, por meio dos relatos das famílias e dos estudantes, identificamos uma preocupação com o aproveitamento do tempo, mesmo em unidades familiares nas quais o trabalho antes era mais associado ao autoabastecimento, como uma tarefa cotidiana. Essa compreensão pode ser confirmada pela análise de Thompson (1998), o qual fez um estudo sobre o tempo e o trabalho nos períodos anteriores e após a Revolução Industrial. O autor relaciona o trabalho que seguia todas as etapas da produção, cujas tarefas se realizavam conforme o ritmo das necessidades do trabalhador cuja vida e trabalho eram indissociáveis. O ritmo de trabalho se confirmava pela tarefa realizada e em função dela se constituía a vida social. Com a Revolução Industrial, o tempo passou a ser cronometrado, já que o trabalho não é mais visto como uma tarefa, pois o trabalhador vende a força de trabalho e assim o controle do tempo exige uma disciplina com a finalidade de intensificar a produção. Esse controle do tempo é traduzido em menos autonomia para o trabalhador no processo produtivo, pois o tempo torna-se dinheiro, mesmo nos lugares onde antes o trabalho era visto como tarefa.

É interessante observar que essa relação entre tempo e trabalho, também está intrínseca aos meios de vida das unidades familiares dessa pesquisa. Contudo, a teoria de Thompson (1998) deve ser utilizada associada não só à ideia de intensificação da produção como finalidade de obtenção de lucro, uma vez que, o tempo de trabalho dos agricultores desta pesquisa, - mais do que intensificação da produção-, é contato a partir da ampliação das estratégias de meios de vida. Os meios de vida implicam nas estratégias para aumentar a renda, tanto para o autoconsumo como para os excedentes, e por isso a intensificação do trabalho é uma estratégia de meios de vida. Nesse sentido o tempo de trabalho está em função da diversificação dos meios de vida (ELLIS, 1998).

Conforme alguns relatos, com a aquisição da propriedade da terra e o aumento das lavouras, o tempo se torna mais escasso para outras atividades que não sejam provenientes do café, o que também dificulta a realização de outras práticas

agroecológicas, nos outros espaços da roça como na horta e no pomar. De acordo com a irmã do estudante do 1º ano:

Antes tinha mais tempo, vinha pra casa da avó passeava final de semana, era bom demais, com tempo foi aumentando terreno, tinha que trabalhar mais, hoje em dia tem bastante terra, pouca mão de obra, e sai pouco de casa né, passeia muito pouco [...]. Mesmo com máquinas, o tempo e pouco, porque precisa de mão de obra (irmã do estante, comunidade São Caetano - Araponga).

Nessa mesma perspectiva de tempo imediatista, e de busca pela ampliação das estratégias de meios de vida, é interessante observar que muitas das práticas apontadas pelos estudantes, já não estavam sendo realizadas há algum tempo, o que ocorre, muitas vezes, pela necessidade de dedicação ao plantio e à colheita do café, sobretudo, porque este é a maior fonte de renda de todas as famílias, o que também é confirmado na fala do estudante a seguir:

Entrevistado: Tem apicultura só que não tive tempo de mexer, em casa ate tem as caixas la, mas como está na época da colheita de café o tempo é curto.

Entrevistadora: O que sua família e comunidade pensa sobre esse assunto?

Entrevistado: Né muita coisa não, porque eles trabalham diferente né, mas só com agrotóxico. Mas só com os animais menor de pequeno porte, igual abelha os peixe ai.

Entrevistadora: Qual jeito você acha que poderia ser?

Entrevistado: O jeito que ela (irmã monitora da EFA Puris) faz ai né, agroecologia, mas nem sempre da pra trabalhar né.

Entrevistadora: Qual a dificuldade?

Entrevistado: São poucas pessoas que trabalham né (1º ano, 16 anos de idade, comunidade São Caetano - Araponga).

Além da questão do tempo, apreendemos na fala desse estudante que a família trabalha de forma diferenciada, voltada ao modo convencional e utiliza agrotóxicos, o que se distancia do conhecimento agroecológico que é legitimado pela EFA. O fato de a família pensar ‘diferente’, faz com que o estudante reflita sobre a própria realidade e se identifique com outra forma de pensar. Esta forma de pensar agroecológica é compartilhada com a irmã dele, que é monitora na EFA Puris.

Em relação ao tema dos agrotóxicos, outro caso semelhante ao apresentado sobre o estudante anterior é revelado pelo estudante do 2º ano, (16 anos de idade, comunidade São Domingos – Araponga). Ele debateu com o pai sobre o uso dos venenos:

Entrevistado: Estamos, nós somos difícil jogar remédio aqui. Veneno é coisa diferente, tem um litro que é veneno, mas o outro que ta ali remédio pra folha de café, pra outras coisas (pai do estudante)

Entrevistado: Você é bobo pai todos tem uma composição química (estudante)

Entrevistado: Veneno é coisa diferente, você pega um vista café, você não pode comparar uma coisa com a outra (pai do estudante).

Entrevistado: Bebe ele então? Agora te pergunto, o que ocê come pode jogar na lavoura que é bom pra ela? Do mesmo jeito que ocê pode tirar dela, você pode devolver (estudante).

Entrevistado: Você joga pra dar a vida pra ela (pai do estudante).

Entrevistado: E pai quero saber desse negocio de remédio mais não, esse negocio vai longe (estudante).

O dialogo evidencia o conflito familiar em relação ao uso dos agrotóxicos até mesmo na terminologia, o que é veneno para o estudante é remédio para o pai e isso implica em diferentes concepções. Por outro lado, muitas das práticas desenvolvidas por outros estudantes, utilizadas na agroecologia, acontecem com mais frequência em famílias que já possuem uma visão de mundo diferenciada e se preocupa, principalmente, com a saúde, com a qualidade dos alimentos e com a preservação dos solos e das águas. Essas famílias, eventualmente, oferecem menos resistência aos estudantes que buscam aplicar manejos ou técnicas agroecológicas nas propriedades, o que pode ser observado na fala dos dois irmãos do 2º ano, cuja família se considera como agroecológica:

Entrevistadora: Você tem vontade de fazer algo a mais na propriedade de sua família?

Entrevistado: Não,

Entrevistadora: Você faz tudo que tem vontade?

Entrevistado: Quase tudo né, o tanque né, pai tava querendo fazer um tanque lá, não tem recurso ai.

Entrevistadora: Sua família apoia?

Entrevistado: Apoia. O tanque lá tipo assim, o tanque já ta pronto, pai mesmo fala em arrumar ele. Com a renda que der ele fica com a metade e eu com a metade.

Entrevistadora: Como sua família vê e discute essas questões sobre seus aprendizados aqui na escola?

Entrevistado: Assim que aprende aqui, chego em casa tento aplicar e eles também vão aprendendo o que eu vou falando pra eles, e depois eles mesmos seguem o que a gente vai passando pra eles (16 anos de idade, M, comunidade Tirica, Canaã).

Entrevistado: Que é coisa boa, que assim que pai trabalha na medicina então, desde que eu era novo, sempre tratando nós com chá, ou coisa alternativa na medicina né, dentro da agroecologia.

Entrevistadora: A partir disso, você conversa com seu pai sobre esses aprendizados?

Entrevistado: Converso, sempre que eles tentam ensinar na escola a gente tenta implantar na escola né, as vezes da cero as vezes não.

Entrevistadora: Geralmente eles aceitam o que você traz pra ser implantado em casa?

Entrevistado: Tem vez que aceita, quando eles não aceitam, ai falo com eles que vou fazer, eles perguntam: Você tem dinheiro? Você faz. Às vezes tem dinheiro faz, se num tem dinheiro fica de lado, ai arrumar um jeito até fazer eles aceitarem a ideia (19 anos de idade, M, comunidade Tirica, Canaã).

Se por um lado, existe certa abertura da família para que os estudantes desenvolvam os respectivos projetos, por outro lado esses estudantes que são de

famílias que se traduzem como agroecológicas, não aplicam alguns conhecimentos pelo fato de o pai já utilizar outros manejos que também são agroecológicos. Isso é também uma forma de resistência e de hierarquia familiar, como observado, na fala a seguir,

Na escola sempre ensina, mas tem coisa que eles ensinam lá que não acontecem em casa, igual teve uma que nos fez, no pomar com caldas, aprendemos, mas em casa não precisamos daquilo, porque vai lá pulveriza com urina de vaca ou outras coisas, homeopatia que pai faz.

Além dessas, estes estudantes também se deparam com outras dificuldades para colocar em prática os aprendizados na propriedade familiar, principalmente em relação ao recurso financeiro.

Contudo, o primeiro irmão chama atenção para o fato de que o pai planeja a construção do tanque para os peixes em conjunto com o próprio (filho), onde a renda deste seria destinada uma parte para o pai e a outra para o estudante (filho), fato que motiva o estudante para por em prática os próprios planos. Essa questão do recurso também é empecilho para os outros estudantes que pretendem realizar outras práticas futuras, já que muitos alegaram que, ainda, precisam de mais recursos para conseguir implantá-las nas propriedades dos pais, como observado a seguir:

Tipo assim a gente tem vários projetos né pra implantar, agora depende se vai ter oportunidade e recurso pra implantar né, que nem o de apiário que eu falei com você, vai depender se antes eu vou conseguir implantar, ou tanto a piscicultura se antes se Deus quiser eu implanto ela, é mexer com criação de gado leiteiro, criação de pequeno e médio porte, então aí tipo assim é a cafeicultura mesmo que nós vamos tá recebendo, adquirindo outra propriedade lá, então, estamos com a ideia de implantar o projeto mais de cafeicultura, que aí já fica só pra renda minha mesmo, que lá vai ser passado o contrato pra nós. É, tipo assim pai vai tá passando o contrato para os seus três filhos, autorizando para cada um mexer com sua parte da terra que vai ser herdada agora (2º ano, M, 16 anos de idade, comunidade São Domingos, Araçatuba).

Como apresentado na fala do estudante anterior, em alguns casos, observamos que os pais se dispõem a passar parte das terras aos filhos, sendo que muitas dessas terras foram recebidas por herança ou foram compradas. Acontece, também, de os pais passarem as terras para os filhos pelo fato desses pais decidirem se mudar para outro lugar. Estes três fatos permitem a continuidade dos filhos no campo, e logo asseguram a possibilidade dos filhos, futuros pais, garantirem a sobrevivência da prole. Logo os estudantes são motivados a utilizarem os conhecimentos técnicos que aprenderam na escola, quando conseguem a própria terra, o que também é revelado na fala do estudante a seguir:

Entrevistado: Futuramente, pai já tá mexendo só com ‘herbalife’, ai ele vai partir na ‘herbalife’ e eu vou ficar administrando e tomando conta, e eles tão pensando em acabar com a sociedade agora, a sociedade com irmão dele, ai eu vou ficar tomando conta das coisas, ai as coisas vai ficar do jeito que eu quero né, eu que vou mandar e desmandar e fazer o que tiver que fazer, ai combina com eles uma porcentagem ou alguma combinação lá, caso contrario se eu não quiser fica na roça, vão vender tudo e ir embora pra cidade.

Entrevistadora: Por enquanto a ideia é ficar?

Penso em fica na roça (19 anos de idade, 2º ano, comunidade Tiririca, Canaã).

Por outro lado, a questão da terra é um desafio para muitos estudantes, para que tenham autonomia nas respectivas aplicabilidades na agricultura e na criação animal, por vários motivos tais como: a família nem sempre concorda com o estudante; algumas vezes o terreno não daria para implantar as atividades que os estudantes almejam, a exemplo do estudante, filho de monitores da EFASB, que tem o sonho de implantar o turismo rural. Nas palavras desse estudante,

A tem, tipo assim, eu tenho vontade de realizar um projeto relacionada a parte de turismo, mas só que a nossa propriedade é muito pequena e não tem como a gente fazer isso ne, o acesso pra ela também é um pouco complicado. Tamanho da área e localidade dela também né.

Jaqueline: Como a sua família vê/discuti estas ideias?

Estudante: Eles apoiam 100% mesmo, conversa com a gente, a gente tem um dialogo bem legal, a gente tá vendo as possibilidades de tá colocando esses projetos em pratica, sempre a gente tenta colocar eles (1º ano, M, 15 anos de idade, comunidade Dom Viçoso, Ervália).

Outras vezes, o estudante não possui autonomia de modificar ou alterar algo na propriedade, já que a família é meeira, portanto não proprietária, o que também foi abordado no capítulo I. Essas questões aparecem nas palavras dos estudantes a seguir:

Entrevistado: Uma das prioridades minha assim, pra o futuro é não usar mais herbicidas. E uma outra coisa que eu quero fazer é plantar mais bananeira na lavoura de café, e tentar evitar também o uso de adubo químico, pra fazer um processo de transição pra produzir café orgânico.

Entrevistadora: Você vê alguma dificuldade para conseguir?

Entrevistado: Pra fazer café orgânico, recentemente a gente adquiriu uma propriedade, ai eu quero fazer isso na propriedade nossa lá. Cá onde a gente mora não tem possibilidade não.

Entrevistadora: Os donos que escolhem o que plantar?

Entrevistado: Principalmente não tem tanto conhecimento da produção orgânica agroecológica, o pessoal lá não tem a, digamos, a mente aberta para novas informações e novos jeitos de praticar a agricultura, então não dá não.

Entrevistadora: É de algum vizinho?

Entrevistado: De um tio meu

Jaqueline: Como a sua família vê todas essas questões, das experiências da EFA, eles apoiam?

Estudante: Acho que minha mãe apoia mais, meu pai é meio cabeça fechada pra essas coisas sabe, ele acha que isso não é importante, ele não leva muito

em conta a opinião dos outros não, ele acha que é só a dele que é correta (3º ano, comunidade Córrego Santa Cruz, 19 anos de idade, Ervália).

Mesmo com as limitações em relação à unidade familiar, tanto com a questão da terra quanto com a falta de apoio do pai (que não concorda com a produção orgânica ou agroecológica, porém trabalha como pedreiro e não diretamente com a terra), o estudante do 3º ano, planeja implantar o café orgânico na nova propriedade que adquiriu, ou seja, há um desejo de transformação da realidade e dos meios de vida, que se consolidará com a nova terra, por isso a importância das condições materiais, uma vez que se o homem é desprovido das condições materiais de produção, também se inibe o processo criativo⁴⁶.

Em relação à questão do gênero, observamos que as meninas possuem um menor interesse em aplicar manejos e técnicas nas propriedades familiares, já que muitas delas não pretendem continuar com o trabalho na roça, embora elas tenham interiorizado e legitimado a importância da agroecologia da mesma forma que os meninos, o que pode ser observado nas falas a seguir:

Entrevistada: Tipo eu mexo pouco, muito pouco, mas quem mexe mesmo é minha mãe, igual ela fica bastante ocupada também, só quem mexe mais é ela. Igual mandala que eu não conhecia, fez lá na propriedade lá em casa na horta. Daqui a gente tira bastante informação, igual aqui na aula de agroecologia principalmente, a gente tira bastante informação que é importante levar pra casa né. Tipo assim eles passam bastante coisa diferente né, só que a gente também num coloca em pratica.

Entrevistadora: Você vê alguma dificuldade pra por em pratica?

Entrevistada: A eu acho que assim, dificuldade, dificuldade mesma não, as coisas que eles passam da pra chegar e fazer, mas só que é por moleza mesmo né (risos).

(1º ano, F, 16 anos de idade, comunidade São Caetano, Araponga).

É interessante ressaltar, que a estudante, embora não tenha a vontade de colocar em prática os conhecimentos aprendidos na EFA, ela considera importante levar esses conhecimentos até a mãe e cita o exemplo da horta em mandala. Sobre essa questão, acrescentamos o fato de que, apesar de as entrevistas gravadas serem realizadas com mais meninos que meninas, tivemos a possibilidade de realizar conversas eventuais com várias estudantes. Em geral, as estudantes não participam do trabalho ‘da roça’, já que este é visto como trabalho masculino, que acontece na lavoura, e mantém a renda familiar. Assim, a maioria das estudantes almeja outras formas de obterem renda fora da unidade familiar, já que são renegadas nesse processo produtivo.

⁴⁶ O que pode ser considerado em K. Marx em obras, como “O Capital”.

Outros desafios para a *práxis* do conhecimento na unidade produtiva é o processo de transição para a uma produção agroecológica, haja vista que na maioria das vezes, a família utiliza a forma convencional há muito tempo. Nesse sentido, é necessário considerar que as propriedades na maioria dos casos são pequenas e, como dito, anteriormente, assumir uma transição agroecológica é um risco muito grande que se corre para esses agricultores com base familiar. Portanto, esse seria um processo que levaria um tempo maior tanto para a mudança das técnicas quanto na mudança das mentes, o que é contemplado na fala do estudante do 2º ano (17 anos de idade, comunidade São Domingos, Araponga) a seguir:

Entrevistado: Dificuldade! Que nem aqui eles incentivam a agroecologia e a, tipo assim e, a produção orgânica. Um dos métodos mais difícil é o quê? Na agricultura pra nós visando mesmo pro campo, os agricultores pensam assim lavoura com três anos tem que dar a produção desse jeito e desse, e na agroecologia tá certo que o processo é diferente, mas nem todas às vezes você tem o benefício de que, de ser beneficiado com aquele recurso bom. Porque alguns agricultores por perto aqui mesmo, vende a sua saca de café num preço bom, mas agora quem mexe com insumos esses negócios como é que vai começar a parar de mexer com aquilo se já pegou aquilo na mente? Meio complicado né.

Entrevistadora: Pra mudar a técnica?

Entrevistado: Eh, pra mudar a técnica, a gente vai mudando pouco a pouco, que nem eu te falei antes jogava muito veneno esses negócios, agora em vista de 100% , 90% já não joga mais. (...) 10% eu avalio que não é tão bom, porque bom 100% é quando você pratica aquilo, a gente só tá tendo o ensinamento e tá tentando repassar na propriedade, agora quando a gente conseguir fazer, construir aquilo ali ai a gente tem noção de 100%.

Em geral, de acordo com os estudantes e as famílias, o uso do veneno tem diminuído, principalmente pela questão da saúde da família e pela proteção dos solos como veremos em capítulo posterior. Para esse estudante, a unidade familiar ainda precisa melhorar para alcançar um resultado totalmente agroecológico, o que aconteceria por meio da aplicação dos conhecimentos na propriedade. Desse modo, o desejo pela mudança da realidade acontece, sendo é comprovado na fala do estudante. Contudo existem outros fatores que direcionam à conservação da realidade, sobretudo em relação ao apoio da família, o que é apontada na seguinte fala do estudante:

Entrevistadora: Sua família apoia suas ideias?

Entrevistado: Ah varia Jaqueline, varia porque algum cunhado lá meu mesmo, minhas irmãs nem todos concordam. Então tipo assim teve uma vez que eu já fui criticado pela minha irmã, agora é que ela voltou atrás, tô estudando em EFA. Só que fui passando por essas barreiras tudo, e agora é agora né.

Entrevistadora: Você me contou de várias praticas que aprende e leva pra casa. Como a sua família vê/discuti estas questões?

Entrevistado: Pra te falar a verdade, tem vez que eles nem sabem o que que eu fiz lá,(risos) eu faço lá e não falo nada também não, mas que nem na

couve, um dos resultados que foi bom jogar cinza, pra matar pulgão, eles falou que foi bom, que nem o dia que eu fui na troca de saberes em viçosa, aquele ano, trouxe um cado de plantas medicinal, plantei ai eles já gostaram, uns troce assim, usei outros métodos de plantio, ai eles fala ne. E, que agora também eu tendo o curso técnico também, Deus abençoando ano que vem, ai já dá para eu iniciar outras coisas né, outras práticas na propriedade (Estudante, M, 16 anos, Comunidade São Domingos- Araponga).

Desse modo, na passagem acima, o estudante também aponta que muitas vezes a família o criticou quando propôs o método agroecológico. Porém, a família se mostra otimista com a formação dele no curso técnico, pois poderá fazer outras práticas na propriedade familiar. Outro fato interessante na opinião desse estudante, é que nem sempre a família nota as práticas realizadas por ele. Isso é um fato comum, já que muitas vezes as famílias se preocupam mais com as notas e o comportamento dos filhos na escola, que com a questão da *práxis*, que provém da reflexão e da ação, como visto no capítulo anterior (FREIRE, 2013). Ademais, a estudante do 9º ano EFASB, também considera que falta apoio da família para realizar o projeto que teria vontade de criar, o que é observado na fala abaixo:

Entrevistadora: O que você tem vontade de fazer na propriedade da sua família? Algum projeto?

Entrevistada: Tenho sim, tenho vontade de plantar, implantar lá uma horta, comercializar, e flores pra vender mudas entendeu? Só!

Entrevistadora: Quais as dificuldades?

Entrevistada: Assim, o fato de 15 dias não ter ninguém lá pra cuidar né, minha mãe é muito ocupada meu pai trabalha fora entendeu? Difícil. E lá não é muito bom assim pra horta. Muitas verduras não dão, são poucas que dá, e o fato do terreno também não ser nosso né, e o outro é muito longe.

Entrevistadora: A família apoia suas ideias?

Entrevistada: Mais ou menos, não são contra né, mais apoiar também né? Tá mais pra cá do que pra lá né. Acho que não desperta o interesse né (estudante, F, 15 anos, comunidade Córrego Santa Cruz – Ervália, EFASB).

Além da falta de apoio ou interesse da família, mais uma vez também aparece a questão do tempo, já que a estudante não teria 15 dias para se dedicar ao projeto almejado, e ainda a questão da propriedade da terra. Assim, podemos destacar que essa estudante é irmã do estudante do 3º ano, o qual abordamos algumas falas anteriormente. Ambos os estudantes relatam similar dificuldade para a realização prática: o acesso à terra.

Outro fato a destacar é que muitas práticas são realizadas pelos estudantes na escola, e por isso, muitos não despertam o desejo de aplicação e de construção desse conhecimento na unidade familiar, dado que possuem a oportunidade de aplicar na EFA.

Entrevistado: Na EFA, o monitor de agroecologia deu uma apostila que ensina a fazer tudo natural pra não precisar usar produto químico. Cinza esses negócio tudo vai aprendendo na escola. EM aprende lá em Viçosa, na oficina que teve de plantas medicinais aquela vez. Agora nós faz homeopatia (estudante, 2º ano, 16 anos, comunidade São Domingos - Araponga)

Entrevistadora: Você fez aqui?

Entrevistado: Eu não fiz aqui não, mas na escola de São Joaquim eu fiz, mas se for preciso fazer eu faço bobo.

Contudo, em geral, muitos manejos e técnicas também foram aplicados na criação de animais, principalmente a partir do incentivo do projeto ATER jovem. Esse fato pode ser compreendido também pela atuação da EFA Puris, pois como explicado em capítulo anterior, esta escola se destaca pelos projetos de criação animal, tais como a cunicultura, a apicultura, a avicultura e piscicultura, como apresentado no capítulo anterior, o que possibilita aos estudantes se dedicarem mais aos trabalhos práticos na escola e levá-los ao próprio meio. Assim, no geral, a maioria dos estudantes tem apoio para realizar a criação de animais, como pode ser visto na fala do estudante do 2º ano (19 anos de idade, comunidade Serrinha - Araponga) a seguir:

Entrevistadora: O que você ainda tem vontade de fazer na propriedade de sua família?

Entrevistado: É o projeto né, novidade pra fazer só o projeto. Eu tô pesquisando mais sobre avicultura.

Entrevistadora: Como a sua família vê/discuti estas questões?

Entrevistado: A opinião deles é tipo assim, se você quiser mexer com isso então você mexe, dá apoio, aí a agente fica incentivado, se precisar de ajuda. Meu pai se eu começar implantar o projeto lá, meu pai mexe com carpinteiro e alvenaria, aí ele pode construir pra mim né. Tipo assim, só fala que é na área dele aí vai lá e constrói, compra as galinhas e começa a produzir.

Nesse sentido, apesar de todas as limitações destacadas, em relação aos trabalhos práticos relacionados ao projeto ATER, todos os estudantes afirmaram que já haviam começado a realizar o projeto ou iriam começar em breve, sendo que faltava apenas organizar materiais, mão de obra, conhecimentos e outros detalhes, que não se apresentariam difíceis na visão deles. Todas estas questões são consideradas desafios para que aconteça a prática agroecológica, e, portanto, serão alvos dos nossos próximos debates.

4.5. Pensamentos das famílias em relação às práticas dos filhos

No que diz respeito ao pensamento dos pais dos estudantes em relação às práticas dos filhos, a grande maioria de conhecimentos aplicados na unidade familiar passam despercebidas pelos pais, pois esses não conseguem citá-las por completo, como

pode ser observado se compararmos o que os estudantes apresentam como já realizado (Apêndice 5- síntese das práticas apontadas pelos estudantes, que eles aprenderam nas EFAs e aplicaram nas propriedades familiares) e os diálogos com as famílias. Um exemplo é apresentado nas falas do estudante (2º ano, 17 anos, comunidade São Caetano - Araponga) com a família dele e do estudante do 3º ano (19 anos, comunidade Córrego Santa Cruz - Ervália) com a própria família, respectivamente a seguir:

Entrevistadora: Houve alguma novidade, ele trouxe algo de lá pra casa?

Entrevistado: Que eu saiba não (pai do estudante)

Entrevistadora: Alguma coisa que ele aprendeu lá e fez do mesmo jeito?

Entrevistado: Trouxe nada não, aprendi pra mim uê (estudante).

Entrevistado: Trouxe nada pra cá, nada pra cá, nada! (ênfase e risos) (pai do estudante)

Entrevistada: Que aqui nos tá tendo hortinha, mas é bem pouco, mas quando tava lá em cima ele mexia bem com a horta (mãe do estudante).

Entrevistadora: La Bruno fazia, algum manejo da EFA?

Entrevistado: (silêncio) tinha uê, o que ele fazia na horta tudo é da EFA, eles ensinou ele, fazer canteiro, plantar verdura, plantar mudinha, fazia muitas coisas na horta. Ele começou isso, ai ele parou, fazer esterco orgânico, ele começou fazer, ai ele parou, fez um burquinho lá, ai parou de mexer com esse trem (pai do estudante).

Entrevistadora: Quando eles chegam querendo fazer alguma coisa que aprenderam, o que a Sra. acha?

Entrevistada: Não chegou com esses planos não (risos). (mãe do estudante)

Entrevistado: Tá ruim de memória bobo (Risos). Falei com a Sra. que ia fazer uma poda toda na lavoura ali (estudante).

Entrevistada: Falou, mas não fez não (mãe do estudante).

Entrevistado: Falei, coloquei os plano pra Sra. ai as ideias (estudante).

A falta de atenção às práticas realizadas pelos filhos, muitas vezes acontece em decorrência da falta de diálogo entre pais e filhos, sobretudo em relação aos novos conhecimentos que são construídos na EFA como destacado, a seguir:

Falo Agroecologia, falo, mas é difícil também né, que as veze comento pouco dessas questão. Que ás vezes agente tá num local assim eu, falo alguma coisinha, explico alguma coisinha pra ela sobre isso, mas é bem difícil (estudante do 3º ano, M, 19 anos, comunidade Córrego Santa Cruz - Ervália).

No espaço da lavoura, o diálogo ainda é menor, pois as práticas na maioria das vezes já foram instituídas, o que dificulta mudanças na realidade. Há ainda, o fato de que quando acontece alguma prática proposta pelo (a) filho (a), dificilmente, ela é lembrada pelos pais. No caso do diálogo com o pai do estudante a seguir, ele apontou que o fator limitante para o filho realizar práticas na propriedade é o tamanho, além do próprio pai não dar abertura para as opiniões do filho:

Entrevistadora: Eles colocaram alguma coisa em prática aqui na propriedade?

Entrevistado: Ele não tem como pôr muita coisa em prática, porque o sitio nosso é pequeno; ai no meu plantio de café eu não deixo ele dar opinião porque opinião que vale é a minha. Ai não tem como existir muita coisa pra eles fazer, né? Então, não tem lugar próprio de mexer com a horta, não tem lugar próprio pra mexer com a abelha, tanque não tem lugar de fazer (pai do estudante do 1º ano, 15 anos, comunidade São Caetano - Araponga).

Nesse sentido, em muitas vezes há uma dificuldade para que haja a troca de conhecimento entre família e estudantes, como deveria ser de fato, segundo a proposta da Pedagogia da Alternância, na qual o conhecimento é construído na integração entre meio escolar e meio sócio-familiar. Desse modo, para a maioria das famílias, o conhecimento, o *saber fazer* deve ser passado dos pais e dos irmãos mais velhos para os filhos, e não o contrário. Segundo Ellen F. Woortmann & Klaas Woortmann (1997, p.135) “O trabalho só se constitui como atividade material a partir de uma atividade ideal – o saber. Existe como que um ‘trabalho do saber’ que informa o trabalho sobre a terra, e é o domínio desse saber que define quem governa a atividade agrícola e, com ela, a família.”

Entrevistador: Quando chega lá, vão fazer assim, o pessoal nem questiona?

Entrevistada: Não, tem muitas ideias deles que às vezes não dá muito certo não com a da gente não. Que às vezes quer de um jeito e a ideia da gente cá é outra de implantar, ai se num der muito certo a gente segue a da gente, é eu. (mãe do estudante).

Entrevistador: Porque que a Sra. sabe que a ideia dele não vai dar certo?

Entrevistada: Uai, a pessoa que trabalha na roça, a gente tem experiência pra trabalhar com as coisas uê (risos) (mãe do estudante).

Entrevistado: Eles davam lá é lavoura orgânica essas coisas assim né, negócio deles (família) é lavoura convencional (estudante).

Entrevistado: É, Robinho chegava falava da lavoura orgânica esses negócio, falava isso dá certo não! Eu concordo de não jogar veneno, isso ai ainda lá vai, agora sem adubo num dá café não (irmão do estudante).

Entrevistada: Mas a lavoura tem que por adubo, sem adubo não sai não, não dá não, lavoura tem que por adubo (mãe do estudante).

Entrevistado: Ela dá café, só que gasta muito mais do que lavoura adubada (irmão do estudante).

É válido considerar que a maioria dos pais desconhece a palavra Agroecologia, como descrito na fala da mãe do estudante do 2º ano (17 anos, comunidade São Caetano):

Agroecologia, agora você vai explicar o que que é direito? Ai você me fala e eu vou ficar por dentro mais ou menos.

Assim quando acontece o diálogo em relação às perspectivas agroecológicas, a questão principal é a utilização de agrotóxicos e a saúde, como pode ser observado no diálogo entre o estudante (2º ano, 17 anos, comunidade São Caetano – Araponga) e a

família, e em seguida no diálogo do estudante (2º ano, 16 anos, comunidade São Domingos Araponga) e os pais:

Entrevistadora: O que a senhora acha desse assunto?

Entrevistada: De agroecologia? E (...) (silencio) (mãe do estudante).

Entrevistadora: O que vocês conversam mais desse assunto?

Entrevistado: Conversa pouco agroecologia né, Agroecologia né, mais é negócio desses venenos hoje em dia, fazendo muito câncer, esses trem só evitar de jogar veneno na lavoura, só isso mesmo (estudante).

Entrevistada: Roundup mesmo seca eu, seca a terra todo lugar que joga, mata o mato mais resseca a terra, fica a terra seca.

Entrevistadora: Após a EFA, mudou algo?

Entrevistada: Diminuiu né, roundup mesmo, acho que esse ano jogou quase não né.

Entrevistadora: O estudante já falou sobre Agroecologia para vocês?

Entrevistada: Já (mãe do estudante)

Entrevistado: O que eu já falei? (estudante)

Entrevistado: A muita coisa não lembro. Ih você tem tanta coisa na cabeça (pai do estudante).

Entrevistado: Já falei muitas vezes. Consorciamento de cultura. Sempre trabalhar com a diversidade, sem prejudicar o meio ambiente, trabalhar em consócio com o animal, ambiente, plantas, e seres humanos. Ai o, vi é bom ocês prestar mais atenção, eu canso de falar, so que ai perguntou ai, não sabia não, eu aperto a bagaça viu (Risos) (estudante).

Entrevistado: Tem hora que a pessoa não aprende muita coisa (pai do estudante).

Na ultima fala é possível observar o interesse do estudante em introduzir o assunto na família, contudo, os pais ainda não compreenderam o tema como algo comum à própria experiência. Além disso, foram descritos outros conflitos entre pensamentos de pai e filhos, em relação ao destino do lixo. Conforme o pai do estudante do 2º ano (comunidade Tirica - Canaã):

É os lixo que falo né, os meninos falam que não pode queimar, tem juntar tudo no tambor, veio de lá pra né, ele não gosta de queimar sacola nem papel. ‘Não quero mais, põe no tambor’, fica bravo demais.

Contudo, em muitas vezes, o conhecimento gerado a partir da inserção dos estudantes na EFA possibilita uma maior inserção de alguns conhecimentos na unidade familiar, que mesmo vindo produzir conflitos começa-se a transformar pensamentos e conhecimentos, sobretudo em relação ao uso dos agrotóxicos:

E ele é enjoado demais, enjoado demais com veneno, nossa, pode nem fala né veneno com ele, ele fica bravo demais. Não gosta nem de ver veneno não, na escola ensinou ele que num pode jogar, é enjuamento com veneno: lavoura minha não aceito jogar nada, é só adubar, não aceita jogar nada na lavoura minha! Ele deixa de jeito nenhum fica bravo (pai do estudante do 2º ano, 17 anos, comunidade São Caetano - Araponga).

A família considerada agroecológica, é uma exceção a esse desconhecimento dos pais em relação à prática dos filhos:

Entrevistador: Essa relação de uma trajetória dos meninos da EFASB para a EFA Puris, isso pode trazer alguma diferença de pensamento em relação à Agroecologia os aprendizados?

Entrevistado: Sim, muito, que o crescimento no sentido de conhecimento foi mais, uma através da idade, e através de escola pra escola, foi diferente entendeu, e ele desenvolveu muito com essa Agroecologia. Eu vejo o desenvolvimento da agroecologia, eu vejo mais é na observância quanto a natureza, observar as leis da natureza, quanto ao questão do lixo, questão da queimada, tá pondo fogo nisso, pondo fogo naquilo, entendeu? É igual muita gente usa jogar os venenos ao redor de casa, a gente não usa, quando precisar a gente roça né, então mais ou menos assim, baseado, são conhecimentos, na verdade conhecimentos ao longo do tempo, não é conhecimento adquirido assim. Mudou? Mudou muito, eles saiu de uma idade lá e aqui eles estão no 2º ano já, houve um crescimento (pai de dois estudantes do 2º ano, comunidade Tiririca, Canãa).

Porém, como dito anteriormente, isso não impede que haja restrições em alguns manejos, já que o pai também detém o *saber fazer*:

Entrevistador: Houve alguma pratica na agricultura? Na lavoura?

Entrevistadora: Quanto na lavoura, eu acredito que ate agora uma técnica mesmo ate agora não.

Entrevistador: Ele conversa com você sobre solo, matéria orgânica, cuidados com colo, adubação verde?

Entrevistadora: Isso aí ele já falou, quanto capina, veneno, o jeito de capinar, ele tá querendo trabalhar um sistema mais roçado agora, não tá querendo trabalhar de capina, mas essa época agora que chega do serviço da café, essa época tem que ser capinado, isso ai num é que tô descordando, a gente já vem dessa coisa há muito tempo ne, ai a partir, ele vai trabalhar no sistema roçado(pai de dois estudantes do 2º ano, comunidade Tiririca, Canãa).

Com relação às criações animais, há maiores perspectivas de apoio da maioria das famílias aos estudantes, principalmente devido às experiências práticas na EFA Puris e o projeto ATER.

Inclusive o Jeremias, por exemplo, que trouxe da EFA agora, que tô incentivando, apoiando, tô fazendo até um projeto do banco agora, tá pra ser aprovado essa semana, é da apicultura, já tá produzindo, começou a produzir mel, e tô com 4 caixotes, 4 caixas né. E já produziu mais ou menos uns 25 quilo de mel quase ou mais, a vez que ele tirou agora né. Então agora vou aumentar, esse projeto exatamente pra isso, eu não vou desviar nenhum centavo pra outro lado, poder fazer um investimento nessa área, (...) é uma coisa boa que tá trazendo de lá pra cá. Falou questão do coelho também (...) (pai do estudante do 2º ano, 19 anos, comunidade Tiririca - Canãa).

Por outro lado, alguns pais (a minoria) argumentaram que os filhos não se interessam em aplicar novos conhecimentos na unidade familiar ou quando começa a aplicar algo, não continuam, como descrito a seguir:

Entrevistada: Planta, coisa que ele arrumou pra colocar nas planta. Pode falar? (mãe do estudante)

Entrevistado: Composto (estudante).

Entrevistada: Também aquele negócio que ele fez pra jogar nas planta (mãe do estudante).

Entrevistado: EM (microorganismo eficiente) (estudante).

Entrevistada: É lá na Puris (mãe do estudante).

Entrevistadora: Já jogou?

Entrevistada: Jogou tá ali ainda, jogou só um pouquinho. Vê diferença, só que tinha que continuar né. Num continuou eu coloco mais quando da pulgão é cinza, ai mata. Jogou só uma vez, eu coloco mais e cinza mesmo. Porque tem que colocar no pulverizador pra pulverizar. O composto ele fez, os dois meninos também tão fazendo agora, cada um tem o seu na horta (mãe do estudante).

Entrevistadora: Quando Robson fez, como ficou?

Entrevistada: Quando ele fez eu plantei foi repolho, eu coloquei nas cova, misturei esterco de curral de galinha (mãe do estudante).

Na maioria das vezes, há um maior interesse das famílias quando os estudantes realizam as práticas na horta e no pomar, principalmente das mães, pois este é um espaço mais utilizado por elas. Já os pais do estudante, que são monitores associaram como importante a realização de práticas pelo filho não só para a obtenção da produção de alimentos, mas também como forma de ter conceitos na escola, e no despertar da sua formação:

Ele já aprendeu alguma coisa na escola, ele já quis colocar em pratica aqui foi questão de criação de animais ele já tentou, fazer pinteiro ali, mas a coragem foi pouca, então assim aprender ele aprendeu um punhado de coisa lá, agora disponibilidade a força de vontade é que manda ne, igual horta planta alguma muda, tudo ele sabe ne, e olha que ele nunca trabalhou na roça assim direto.(...) Então se o meu filho quisesse fazer uma pratica assim mais, ne ate tem um conceito para ele tá escrevendo no caderno de acompanhamento, ele busca a enxada lá, acertasse, cavoucasse no meio, chegasse o esterco e limpasse, cuidasse, jogasse agua, ia ter coisa pra colocar no caderno de acompanhamento dele, por uma prática, e ia ter um benefício que as plantinhas sair tão bem, (...) eu acho assim que a escola também ajuda muito, mostra esclarece propõe as experiências ne, agora jovem tem que interessar omenos um pouquinho (...) isso é a questão da formação pessoal, desperta nele o interesse pelas coisas (pai do estudante do 1º ano, 15 anos, comunidade Dom Viçoso - Ervália).

É interessante observar que a escola, muitas vezes torna-se ponte para a realização de práticas agroecológicas, quando os monitores se aproximam da realidade do meio sócio – familiar, como destacado na conversa entre o monitor de Agroecologia e os pais do estudante do 1º ano (16 anos, comunidade São Joaquim - Araponga), em relação à execução da fossa séptica:

Entrevistadora: Vai fazer um trabalho junto com a escola?

Entrevistado: Eu perguntei da fossa, onde vai esgoto da sua casa, ai ele falou que tava numa fossa, mas num era uma fossa legal não, estava querendo fazer uma fossa melhor. Ai eu propus, não posso ir lá né, pra dar um a orientação, a agente pode discutir e fazer juntos. Ai eu vim aqui com ele, olhei as caixa d'agua que tem, e tal, pra tentar fazer alguma coisa

diferente ai né, então isso é uma coisa que vai acontecer (monitor de agroecologia).

Entrevistada: Se Deus quiser, já tô preocupada com medo dela encher né, e vá encher né. Ai já não quero mais problema, eu quero solução né (mãe do estudante).

Assim, a escola também possibilita a aproximação das famílias dos estudantes por meio das reuniões, na vida cotidiana, em demandas da própria escola, com a Associação, ou mesmo em viagens ou cursos promovidos pela escola, a exemplo do curso de homeopatia na agricultura, como descrito a seguir:

Tem esses cursos também de medicina, que ele vai, o irmão vai, a irmã vai. Ai eles falam sobre isso (mãe do estudante). Fui ano passado, esse ano trem pesou demais na safra de café eu num fui não, mas ano passado eu fiz (irmão do estudante).

Essa aproximação permite uma maior compreensão por parte da família em relação ao propósito da escola.

4.6. A construção social da realidade

Para ampliar essa reflexão em relação ao conhecimento agroecológico, é importante entender esse conhecimento do estudante como um processo de interiorização subjetiva, que poderá se transformar em uma ação social, de forma a modificar as realidades futuras, e, portanto, possibilitar a construção da Agroecologia, ou então, por outro lado, proporcionar a conservação da realidade social, e a não identificação e legitimação da proposta agroecológica. Para tanto, realizamos a seguinte reflexão: “*A Agroecologia poderia estar em algum dos seus projetos? Como?*”.

Dentre os estudantes da EFASB, duas meninas não conseguiram definir alguma possibilidade de projeto futuro que envolva a Agroecologia, o que pode ser observado nas seguintes falas:

Poderia, não sei não, (risos) (Estudante, 15 anos, F, comunidade Dom Viçoso, EFASB).

Assim, não penso que sim, pode ajudar em alguma coisa, mas não tem muita influencia não (Estudante, 15 anos, F, comunidade Serrinha).

Já a outra estudante, do 9º ano (14 anos de idade, Comunidade Córrego Santa Cruz, Ervália) considera que a Agroecologia só poderia estar nos planos dela se ela se formasse como professora, como segue em sua fala:

Se algum dia eu formar em Administração não entra né, na parte administrativa, quem sabe se formar em professora né, pode entrar, mas na parte administrativa não. Professora de educação ambiental, práticas agrícolas, acho que entra sim, agora na parte administrativa não.

Já o estudante do 9º ano, aponta que o conhecimento agroecológico poderia contribuir no projeto futuro de piscicultura, a partir dos produtos feitos em casa, sendo considerado mais rentável, o que pode ser visualizado nas palavras desse estudante:

Poderia na piscicultura, igual fazer adubação no tanque, podia fazer com produto de casa mesmo, e não precisar comprar produto químico né, porque trabalhar com a piscicultura precisa de fazer adubação no tanque. Então poderia fazer o próprio produto em casa mesmo (EFASB, 14 anos de idade, comunidade Dom Viçoso, Ervália).

Os estudantes da EFA Puris consideram que a Agroecologia poderia estar nos respetivos planos de algumas formas, por meio dos cultivos agrícolas, na criação animal, ou então a partir da formação em universidades, ou na atuação como professores ao continuarem o movimento na EFA, o que pode ser observado nas palavras do estudante do 1º ano, a seguir:

Estudante: Sim, na parte da, tipo assim, no meu primeiro momento ali, na parte de eu tá trabalhando com minhas abelhas, eu vou tá implantando os métodos agroecológicos lá também na minha propriedade.

Jaqueline: E na outra parte?

Estudante: Eu quero me afirmar nesse movimento, tá participando ativamente ali na melhor forma possível, pra eu tá atualizado também nessas coisas assim né. (...) A agroecologia tem um relacionamento muito grande com a EFA então poderia em todas as aulas ali, tá relacionado com a agroecologia ali, com os métodos dela, tá repassando para os meus alunos (estudante do 1º ano, 15 anos, comunidade Dom Viçoso, Ervália).

Esse estudante chama a atenção ao fato de querer atuar com o conhecimento dela tanto na prática da Agroecologia com a apicultura quanto no movimento da EFA, por meio de aulas, como professor. Já o estudante do 1º ano, também considera que a Agroecologia poderá estar em estudos posteriores, mas a partir dos planos dele, como universitário, o que é afirmado na seguinte fala,

Não sei, às vezes podia tá né, mais sei lá. Tipo assim se eu passar lá na universidade, vou lá estudar agronomia, agroecologia ajuda bem né (16 anos, comunidade São Caetano, Araçonga).

Já os demais estudantes, possuem uma visão de mundo voltada principalmente, para a reprodução dos meios de vida no campo, cujo conhecimento agroecológico é um

meio de possibilitar estratégias de manejos e de técnicas de trabalho mais sustentáveis no campo, o que pode ser observado nas falas a seguir:

Talvez né, se for algum serviço, eu poderia tentar fazer algum serviço com agroecologia no meio né. Vamos supor se eu for morar na roça tudo tal, cultivar lavoura ainda ai eu poderia tá acrescentando agroecologia no meio (estudante do 1º ano, M, 15 anos, comunidade São Caetano – Araponga).

Nas formas de cultivar as plantas e plantar, sem usar químicos (estudante do 1º ano, 16 anos, M, comunidade São Joaquim – Araponga).

Pode, pode estar né, sempre pode estar. Defendendo a natureza uê, que com a natureza é tipo uma família importante da gente, a gente tem que respeita-la. Eu ia mexer com pastagem, lavoura mesmo, é isso ai (estudante do 2º ano, 19 anos, comunidade Serrinha - Araponga).

Sim, tipos de controle insetos, parasitas controlados com homeopatia (estudante 2º ano, M, 19 anos, Comunidade Tiririca - Canaã).

A lavoura de café e na piscicultura talvez. Na lavoura de café usando produtos orgânicos, e no tanque a mesma coisa. Piscicultura não usar muitos insumos que vai contaminar a natureza (estudante 2º ano, M, 16 anos, comunidade Tiririca - Canaã).

Tal como descreveu os estudantes, em geral, a preocupação central é com a não utilização de produtos químicos e agrotóxicos, o que evidencia, assim os cuidados com a natureza. Além disso, alguns destes estudantes já possuem uma concepção do que se pode chamar de transição agroecológica, que acontece gradativamente com a possibilidade de adesão a técnicas e manejos agroecológicos, porém de um modo que assegure a sustentabilidade e os meios de vida.

Digamos assim, o que eu conseguir colocar vai junto com meus projetos e o que eu não conseguir ai vão ver o que a gente pode melhorar de acordo com o tempo né, porque talvez a gente planeja hoje, a hoje vou plantar tantos e tantos pés de cafés agroecológicos ai começa a trabalhar, vê que aquilo não dá resultado, ai o que acontece? Volta tudo para o sistema convencional, não adianta (estudante do 2º ano, 16 anos, M, comunidade São domingos - Araponga).

Sim, ai tipo assim , quando a gente formar aqui de ensino técnico, a gente já tem um conhecimento assim mais ou menos, ai vai, o aprendizado da gente a gente vai montado algumas técnicas, montando as coisas. Tipo assim, lavoura, não usar agrotóxico, fazer preservação, igual as mina, se eu comprar um pedaço e tiver mina, uns negócio assim (estudante do 2º ano, M, 17 anos, comunidade São Caetano - Araponga).

Igual eu tô tendo essa formação aqui sobre agroecologia, eu acho que, poderia pelo menos fazer a minha parte de trabalhar com a questão agroecológica e evitar os produtos químicos essas coisas (...) É uma questão bem, na verdade eu sempre tive assim uma concepção que não é conveniente trabalhar com agrotóxico essas coisas, mas só que, quando a gente vai tendo mais conhecimento de fatos que vem dando certo, ai fortalece aquilo que a gente acredita e aqui a gente visita muita propriedade agroecológica, a gente vê resultado interessante. Eu acho que, que deu certo, facilita a gente trabalhar desse modo (estudante do 3º ano, M, 19 anos, comunidade Córrego Santa Cruz - Ervália).

É válido destacar nesta última fala do estudante do 3º ano, que a EFA permitiu que ele tivesse contato com propriedades agroecológicas que deram certo, o que o motiva na busca pela *práxis* da agroecologia e na busca pela aplicação dos conhecimentos adquiridos, ao mesmo tempo em que o conhecimento é prática consolidada, já que este é um processo interligado e dialético. Ademais, todos estes estudantes que participaram deste estudo, consideram a Agroecologia uma prática legítima nos respectivos meios de vida, seja no trabalho na roça seja em estudos posteriores na Universidade ou na atuação como professores no movimento EFA. Porém, alguns estudantes possuem uma maior identificação com o mundo social da EFA e, portanto, uma maior interiorização da Agroecologia como possibilidade de meio de vida.

4.7. Considerações Finais:

A vida social está em constante dinâmica entre o meio sócio-familiar e sócio-escolar, assim, o estudante tem a possibilidade de interiorizar o mundo exterior objetivo apreendido na EFA, a partir dos conhecimentos adquiridos e refletir sobre o próprio mundo social no meio sócio-familiar. Essa socialização secundária ou ressocialização poderá fazer parte do mundo subjetivo do estudante, bem como, transformar a realidade imediata e as mentalidades.

O primeiro mundo do estudante, que é o mundo da infância, em contato com a família, exerce uma grande influência na vida dele. Muitas vezes, este mundo pode se apresentar em choque com o segundo mundo, o qual a EFA faz parte, onde acontece a socialização secundária. Este é o lugar no qual acontece a ressocialização, e que também envolve afetividade, haja vista que a escola pode ser considerada como a segunda família do estudante. Assim, a escola possibilita a objetivação do conhecimento agroecológico ao estudante por meio do cotidiano escolar, dos instrumentos pedagógicos, das aulas (que são formulas legitimadoras), e até mesmo a partir das pontes com outras organizações, como no caso do grupo de mulheres ou da troca de saberes, que foram lembradas pelas estudantes (BERGER & LUCKMANN, 1990).

Ao considerarmos a importância dessa socialização secundária no meio sócio-escolar, concebemos como se dá a construção social da realidade do estudante, e, portanto da Agroecologia? Nesse caminho dialético entre meio escolar e sócio-familiar, entendemos que à medida que os estudantes avançam na alternância entre EFA e escola,

eles conseguem uma maior reflexão em relação ao próprio meio, tendo assim maiores perspectivas de incorporar a Agroecologia nas práticas agrícolas, já que este é o espaço para se aplicar, de fato, os manejos agroecológicos.

No mundo partilhado por estudantes EFA e família, o conhecimento da vida cotidiana é que mais se aproximara da realidade dos estudantes, desse modo, os estudantes são mais motivados à proposta agroecológica quando identificam a Agroecologia no próprio meio familiar, e, portanto têm mais possibilidades de aplicar os conhecimentos práticos. Da mesma forma, os estudantes que têm mais contato com experiências agroecológicas nas comunidades, e também a partir das atividades na EFA, conseguem definir com mais clareza o que compreendem por Agroecologia, o que acontece na EFA Puris a partir das visitas a outras propriedades. Embora, as opiniões, conceitos e conhecimentos sejam diferenciados na definição daquilo que é o agroecológico, pois, apesar de estudarem na mesma escola, cada estudante possui uma perspectiva de pensamento e conhecimento (o que acontece também no meio científico). À medida que os estudantes avançam na alternância entre EFA e a comunidade, mais reflexivos se tornam.

As conversas cotidianas (ou até mesmo as sansões) nestes dois mundos criam estruturas de plausibilidades, que legitimam o conhecimento agroecológico na EFA, e modificam as realidades gradativamente, já que como vimos na Tabela do Apêndice 6, algumas práticas acontecem, embora não transformem a realidade por completo. Neste sentido, podemos lançar o seguinte questionamento: Em que medida os estudantes são motivados à proposta agroecológica e a transformar a realidade? Conforme vimos nas falas dos estudantes, a consciência subjetiva incorpora um pensamento agroecológico quando se trata da proteção aos recursos naturais, com a não utilização de produtos químicos e de agrotóxicos; no trabalho na agricultura de forma sustentável; no respeito ao meio ambiente; nos cuidados com o solo; na saúde e na qualidade dos alimentos ou como uma forma de trabalho para o agricultor. Contudo, quando se trata da produção e do tempo de trabalho e do lucro, as dificuldades de aplicação da Agroecologia se tornam maiores, sobretudo, quando ainda são poucas as experiências agroecológicas existentes, que na visão dos estudantes são inexistentes em algumas comunidades.

Entendemos que a escola exerce um papel na vida das famílias envolvidas, mas ainda existem muitos desafios para que a Agroecologia possa ser entendida de forma mais clara e para que haja uma transição para uma agricultura mais sustentável de base agroecológica, uma vez que a maioria dos sistemas agrícolas são condicionados pelo modelo convencional de agricultura, e a maioria dos grupos familiares legitima essa

forma de fazer agricultura, seja pela própria ‘tradição’ que já foi arraigada, seja pelo reconhecimento social que ela já possui (Weber, 1991) ou mesmo devido aos riscos de transformação dos sistemas agrícolas, já que as propriedades são pequenas e a terra é o meio de vida fundamental destas famílias.

Dessa forma, um pensamento único pode tomar conta do pensamento, como um monocultivo da mente (SHIVA, 2003), que impede a criação de novas ideias voltadas à Agroecologia, haja vista que há um receio de transformação da realidade em uma situação de crise, o que leva à conservação da realidade. Contudo, consideramos esse processo dinâmico, pois o pensamento está em constante evolução, e assim alguns estudantes interiorizaram a Agroecologia como possibilidade de meios de vida em um processo de transição enquanto outros parecem considerar apenas a utilização de algumas técnicas ou manejos como importantes para a manutenção do meio de vida, o que faz com que coexista o convencional e o agroecológico.

Os estudantes, que pensam na possibilidade de sair do campo, também consideram a Agroecologia como uma objetividade a ser alcançada a partir dos estudos na universidade, ou na atuação como professores até mesmo na EFA. Nesse sentido, a de se considerar que o conhecimento agroecológico está interiorizado, e pode se tornar ação social tanto nos meios de vida na roça como também para a vida dos estudantes na atuação profissional e em outros meios.

Já quanto aos estudantes, do 9º ano da EFASB, é necessário que consideremos o fato desses alunos estarem mais próximos à socialização primária (na qual há uma forte identificação com o primeiro mundo que é o da infância), e, assim com a possibilidade de o conhecimento agroecológico ser menos interiorizado nos mundos subjetivos, onde o convencional é legitimado na maioria das vezes. Para estes estudantes, o senso comum que predomina na realidade da comunidade em que vivem, é o da produção convencional. Dessa forma, a maioria dos estudantes do 9º que fizeram parte deste estudo, ainda não se identificou de fato, com a proposta agroecológica, o que poderá ocorrer com o passar das alternâncias.

Da mesma forma, para a maioria dos estudantes da EFA Puris, o convencional é senso comum nas comunidades, e assim, nas realidades próximas. Contudo, há uma visão crítica em relação à própria realidade, onde eles afirmam que os agrotóxicos ou produtos químicos são utilizados na lavoura (espaço do pai); já a horta e o pomar são orgânicos ou agroecológicos, já que muitas vezes há uma confusão no uso dos dois termos. Em outros casos, os estudantes identificam o respectivo mundo (o da

propriedade familiar) como agroecológico, o que acontece a partir dos conhecimentos adquiridos na EFA.

À luz dessas questões, consideramos que todos os estudantes da EFA Puris possuem pensamentos variados em relação à proposta agroecológica, sobretudo, a partir da influência do primeiro mundo social. Mas, em geral, todos consideram a Agroecologia como uma prática legítima, se identificando com o mundo objetivo da EFA, e se tornando subjetivo para os estudantes. Contudo, existem instituições familiares (patriarcais) que exercem autoridades sobre os estudantes e possibilitam em alguns casos que a Agroecologia se torne prática objetivada, principalmente nos pomares, nas hortas, na criação animal, sobretudo a partir do projeto ATER. Em outros casos, especialmente nas lavouras de café, ocorrem tensões em relação às práticas agroecológicas, o que aprofundaremos a seguir.

Em muitos casos, o conflito entre os estudantes e as próprias famílias permite ampliar o debate em torno da Agroecologia no meio sócio-familiar, o que possibilita uma, ainda, tímida inserção do tema no bojo das famílias, nas quais os filhos começam a levar conhecimentos para os pais e a redesenhar a tradicional posição paterna dentro do grupo familiar. Porém, estas mudanças são ainda bastante embrionárias devido à hierarquia familiar cristalizada. Em alguns casos, a partir do envolvimento com a EFA, há uma ressignificação do trabalho na unidade familiar, que reinventa novas práticas e reconsidera algumas já existentes como agroecológicas.

Assim, agricultura alternativa é motivada pela instituição escolar, que por meio dos vínculos com os estudantes e com as famílias propicia a construção simbólica de outros significados, que podem ser entendidos também pelo ‘carisma’ da instituição, que busca afirmar uma nova tradição que se sensibiliza com os princípios agroecológicos. Conforme Weber (1991), compreendemos que os indivíduos que vivem no campo têm a capacidade de fazer escolhas, de se organizar e de estabelecer vínculos.

É válido considerar, que não poderemos afirmar se esta interiorização da Agroecologia pelos estudantes irá de fato ser socializada com a coletividade, para no futuro se tornar uma ação social, pois embora as condutas estejam formadas, a socialização nunca é total, pois a dinâmica dela sempre envolverá outros fatores externos (BERGER & LUCKMANN, 1990).

CAPÍTULO V - CONHECIMENTOS E OS MAPAS MENTAIS

*E o esplendor dos mapas, caminho abstracto para a
[imaginação concreta,
Letras e risos irregulares abrindo para a maravilha.
O que de sonho jaz nas encadernações vetustas,
Nas assinaturas complicadas (ou tão simples esguias)
[dos velhos livros.
(Tinta remota e desbotada aqui presente para além da
[morte,
O enigma visível do tempo, o nada vivo em que estamos!)
O que de negado à nossa vida quotidiana vem nas
[ilustrações,
O que certas gravuras de anúncios sem querer anunciam.
Tudo quanto sugere, ou exprime o que não exprime.
Tudo o que diz o que não diz,
E a alma sonha, diferente e distraída.*

Fernando Pessoa, Poema de Álvaro de Campos.

5.1 Introdução



compreensão dos meios de vida de um grupo social pode ser realizada por meio da cultura, das estratégias de vida, das formas de reprodução social, das relações sociais a que pertence, das paisagens, dos lugares frequentados e habitado, das visões de mundo. Neste capítulo, voltamos a nossa atenção para a captação dos pensamentos dos estudantes e das famílias em relação às paisagens que compõem a unidade familiar, pois na paisagem podemos encontrar as técnicas, os manejos, as criações animais, a diversificação de cultivos agrícolas ou a monocultura, a configuração de todos os elementos que compõem a propriedade rural, as alternativas agroecológicas e etc. A forma como é moldada essa paisagem revela tanto as escolhas da família no espaço da agricultura quanto o pensamento familiar.

Uma forma de perceber a paisagem é pelo mapeamento, que é realizado de várias formas. Ele pode afirmar o desejo de um cartógrafo sobre aquilo que interessa a ele e/ou pode ainda ser realizado pelos próprios sujeitos que habitam essa paisagem. Essa segunda concepção é identificada a partir dos mapas mentais. Estes são formas de mapeamento nas quais o sujeito aponta as próprias formas de representar, pensar e discutir a paisagem.

Consideramos a utilização dos mapas mentais como um importante aporte para a compreensão de como os estudantes e as famílias deles percebem a própria realidade, as práticas sociais em torno da Agroecologia, bem como, percebem aos fatores que impossibilitam ou limitam a proposta agroecológica concebida pelas EFAS. Para adentrar nestas esferas da vida social, como dito anteriormente, durante o trabalho de campo, observamos as propriedades das famílias dos estudantes que fazem parte dessa pesquisa. Além disso, estabelecemos conversas e entrevistas com estudante e famílias, sendo que apenas as famílias dos estudantes da EFA Puris, participaram no trabalho de campo. Estas informações qualitativas deram suporte para a interpretação dos mapas mentais. Os mapas mentais não são o objetivo desta dissertação, contudo conduzem o nosso enfoque metodológico neste capítulo. Eles foram elaborados pelos próprios estudantes durante o período sócio- escolar. Posteriormente, foram elaborados mapas mentais pelas famílias dos estudantes em casa, contudo, os estudantes não estavam presentes durante a realização deles pelas respectivas famílias. Esse mapeamento não serviu como um produto final para a compreensão dos meios de vida, mas sim como um processo para entender o pensamento tanto da família quanto dos estudantes, enquanto uma manifestação do mundo e das perspectivas estudantis.

5.2. Os mapas mentais e a paisagem no contexto do pensamento dos jovens estudantes da EFA Puris

Em geral, os mapas são criados pelos cartógrafos com alguma intencionalidade, haja vista que o espaço representado possui um contexto cultural, social e político, que serve aos interesses de determinados indivíduos ou grupos. Desse modo, essa representação espacial por meio dos mapas nem sempre revela a realidade como ela é de fato⁴⁷. A delimitação e os atributos dos objetos, fatos ou fenômenos, tecem um discurso territorial, pois dá existência para aquilo que se quer representar, conforme as relações sociais dominantes (Girardi, 2009).

Neste sentido, para Girardi (2009) a construção de significados e valores que escapam aos desejos dos usuários e criadores dos mapas revela que o processo de mapeamento é dotado de subjetividade e resulta de escolhas de escalas, de projeção, de

⁴⁷ Para Acselrad & Coli (2008), a disseminação social dos mapas pode se dar por meios democratizantes ou autoritários para fins de controle. Os mapas, a serviço dos interesses do Estado, no contexto de globalização, acirraram as disputas cartográficas como afirmação de autoridades. Os mapeamentos tornam-se objetos da ação política. Essa por sua vez, ocorre por meio da divisão do mundo social e da disputa entre as representações do espaço.

métricas. Todos esses elementos buscam traduzir uma realidade, bem como oferecer uma forma de ver para além do alcance da visão humana (visto na ortovisão), pois o desejo de ver tudo ao mesmo tempo, torna o mapa desejável. Sendo disponível pela disseminação tecnológica, que é um elemento da reprodução do capital, o mapa “(...) vira objeto de desejo e, nesse ganho de autonomia, de coisa desejada, de fetiche, por sua vez, deseja-nos.” (GIRARDI, 2009, p.154).

Porém, ressaltamos que algumas formas de mapear foram (re)criadas em um novo contexto de pensamento e possibilitam outras compreensões da realidade social. Dentre estas podemos destacar as abordagens dos mapas mentais, mapas cognitivos, mapas participativos e da ‘cartografia da ação social’. Conforme Ribeiro (2009), a Cartografia da Ação Social é construída por meio dos processos participativos, que envolvem os sujeitos e os pesquisadores, em que os mapas são, então, a espacialização da expressão e da cognição⁴⁸ humana dos próprios sujeitos que vivenciam a realidade a ser mapeada. Assim, a Cartografia da Ação Social traz estratégias holísticas devido à busca pelo mapeamento das racionalidades alternativas, das regras do cotidiano, das transformações nas formas de sociabilidade, das mudanças nas motivações e nos objetos da ação social (RIBEIRO, 2009).

Em outras palavras, a cartografia liga os atores aos respectivos territórios por meio da “(...) informação qualitativa, interpretada e comunicada através de leigos e especialistas de forma participativa (ACSELRAD, 2008, p.39).” Para Acselrad (2008), o mapeamento participativo surge para dar voz às comunidades desfavorecidas, cuja realização, em certos casos torna-se dependente da estrutura de poder na qual elas estão envolvidas. Assim, o autor traz o questionamento: “Qual é a ação política a que o gesto cartográfico serve efetivamente de suporte?” (ACSELRAD, 2008, p.41). Nessa direção, Pereira et. al (2009), afirma que o mapeamento potencializa e articula os conhecimentos, por meio da construção cotidiana da diversidade das experiências, que pensa o conhecimento com base no diálogo de saberes, o que contribui para construir múltiplas identidades. Para essa autora pode-se espacializar, por exemplo, as expressões agroecológicas, bem como, o entrave ao desenvolvimento da Agroecologia (PEREIRA, 2009, p.7).

Partilhamos da ideia de que os mapas possuem um grande potencial para interpretar e visualizar o ambiente, por isso não é necessário que o mapa se enquadre no

⁴⁸ Por cognição, Serpa (2005) compreende que este conceito está relacionado ao ‘espaço de referencia’ que não é apreendido de forma imediata, sendo necessário uma organização cognitiva para decodificar estes espaços, de forma a acionar a memória e as estruturas de representação, e ainda os objetos que não estão distantes de serem apreendidos de forma instantânea.

modelo normativo da Cartografia, ou seja, na demarcação ‘correta’ do mapa, sujeito às regras de precisão, escala e projeção cartográfica (SEEMAN, 2003). Autores como Seeman (2003) definem o mapa no contexto de uma abordagem humanística: “(...) neste sentido, devem ser lembrados não apenas os mapas no papel, mas também os pensamentos e expressões espaciais que podem ser ‘traduzidos’ em linguagem (carto)gráfica” (SEEMAN, 2003, p.6.).

Além da sua natureza de representar a realidade sem ser a mesma realidade e de servir como metáfora, o mapa também possui uma outra característica: um alto potencial imaginário. O mapa precisa ser compreendido além do seu rigor científico. Frequentemente, o mapa é apenas julgado pela sua precisão e sua verossimilhança sem deixar margem para a imaginação humana (SEEMAN, 2003, p. 8).

Seemann (2003 a, b) acrescenta que o poder de comunicação dos mapas se dá por meio das reflexões simbólicas. Assim o mapa pode ser um método alternativo para cartografar a realidade, como prática integrada às nossas ações cotidianas. “O espaço não seria expresso pela fria geometria das distâncias físicas estabelecidas pela escala de um mapa, mas conforme fatores como tempo, decisões, preferências e outras visões subjetivas” (SEEMANN, 2003, p. 50). Para tal autor, esses mapas do espaço social são tanto cartográficos e geográficos quanto cognitivos e mentais, visto que podem revelar como as pessoas compreendem o sistema social no encontro do lugar no mundo.

Nesse sentido, quando se trata da compreensão de como se constrói a realidade, essa perspectiva de análise torna-se um grande aporte metodológico, já que a partir da exposição de uma linguagem cartográfica mental, é possível captar um mundo intersubjetivo, partilhado nas rotinas e na *práxis* cotidiana da unidade familiar. Para Berger & Luckmann (1990) na interação social, o conhecimento torna-se mais subjetivo à medida que se aproxima da realidade dos homens, nas rotinas do senso comum. Desse modo a representação da paisagem envolverá os conhecimentos do mundo subjetivo e do objetivo que são significativos para os estudantes e para as famílias. Cada símbolo detectado na paisagem representa emoções, simbologias, expressões de gêneros, gerações, meios de vida, enfim o que a visão e os sentidos revelarem.

Na relação dos mapas mentais com a paisagem, é importante o sentido da visão, sendo as paisagens representadas pelo mapa e os mapas “concretos ou *mentais*” são resultados da paisagem de acordo com a intencionalidade daqueles que a representam. Para Seeman “(...) o nosso mapa mental é apenas uma representação, a imagem de uma imagem (SEEMAN, 2012, p. 85)”. Dessa forma, os mapas mentais fisicamente são meros desenhos no papel, porém, visualmente contêm objetos; expressam as emoções,

as visões, e as atitudes. Eles se aproximam do cotidiano e da história pessoal; servem como referências para a vida e para as práticas sociais dos sujeitos, “(...) não como pontos finais, mas pontos de partida para pensar, representar e discutir o espaço (SEEMAN, 2013, p. 101,)”. Portanto, os mapas mentais são construídos em um processo dinâmico. Eles não se resumem a m apenas uma representação no papel, mas contêm informações do criador, que estão sujeitas às mudanças cotidianas tanto nas percepções mentais como na paisagem, por isso não devem ser vistos como um produto estático (SEEMAN, 2012).

Mapas precisam ser compreendidos como mapeamentos conceituais, isto é, menos como um modelo linear e sequencial de como organizamos os nossos conhecimentos no nosso cérebro e mais como um processo espacial multidimensional e uma ferramenta instrutiva para a criança organizar os seus pensamentos: As crianças podem fazer mapas como se fossem desenhos, representando todas as informações espaciais que são emocionalmente importantes pra elas (SEEMAN, 2012, p. 89).

Para Seeman (2013), o caminho representativo do mapa e do mapeamento segue do mental ao material e do material ao mental. Nos mapas mentais encontraremos, então, elementos importantes para essa análise, já que buscamos apreender, sobretudo, o pensamento dos estudantes, das famílias e das práticas de ambos. Nesta cartografia multicultural, há diferentes maneiras de se compreender e de se representar o espaço (SEEMANN, 2001), nas quais as paisagens podem ganhar diferentes significados e simbolismos por aquele que a representa. Na proposta de se aplicar à paisagem, habilidades interpretativas, podemos compor o mundo externo em uma ‘cena’, em uma relação da vida humana com a natureza (COSGROVE, 2004). Nesse sentido, as interpretações das paisagens contribuirão para a compreensão da realidade estudada junto aos mapas mentais.

Cosgrove (2004) afirma que a representação da paisagem ocorre por meio de palavras e de mapas, que são ferramentas - códigos simbólicos. De acordo com a escala de observação, obtemos mais conhecimento sobre o mundo que compartilhamos, pois as paisagens estão em constante mudança, tanto morfológicas quanto culturais. Isso parte do desejo de olhar a paisagem e de se interrogar livre de distorção consciente no contexto do tempo e espaço (COSGROVE, 2004). Conforme Cosgrove (2004) para se atribuir um sentido cultural à paisagem, é necessário entrar na consciência cultural dos outros.

Revelar os significados na paisagem cultural exige habilidade imaginativa de entrar no mundo dos outros de maneira autoconsciente e, então, *re*-presentar essa paisagem num nível no qual seus significados possam ser expostos e refletidos. Uma vantagem que temos ao tratar a paisagem desta maneira é que muitos de seus significados são ‘naturalmente’ encontrados no sentido de que seu ponto de partida é algo comum a nossa experiência, na medida em que somos parte da natureza, por exemplo, quando associamos o prado na primavera com o aparecimento de vida nova, ou o pomar do outono com melancolia (COSGROVE, 2004, p. 103).

Deste modo, os significados da paisagem simbólica são plausíveis de decodificação geográfica. Assim, os caminhos são “(...) o trabalho de campo e a elaboração e interpretação de mapas (COSGROVE, 2004, p. 109)”, por meio da evidência que informe os significados contidos na paisagem para aqueles que a estabeleceram, modificaram, conheceram, entre outros movimentos. “Neste sentido, devem ser lembrados não apenas os mapas no papel, mas também os pensamentos e expressões espaciais que podem ser ‘traduzidos’ em linguagem (carto)gráfica (SEEMAN, 2003, p. 6).”

5.3. Reflexões e apresentação dos mapas mentais

Para uma ampliação da interpretação dos mapas mentais criados pelos estudantes, complementamos esta análise com outras reflexões geradas a partir da elaboração dos mapas, dado que “(...) as análises de um mapa mental nunca devem se prender apenas à sua dimensão gráfica, mas devem ser acompanhadas dos discursos, gestos corporais e impressões verbais que o indivíduo faz do ambiente” (DE PAULA, 2010, p. 9). Desse modo, a elaboração dos mapas mentais pelos estudantes, foi acompanhada de debates posteriores, estabelecidos entre a pesquisadora e o estudante, a partir da problematização do mapa com alguns questionamentos tais como: “*Existe alguma forma de manejo, técnica, ou criação que aprendeu na EFA e fez nesta propriedade?*” “*O que tem na propriedade?*” “*Os lugares de trabalho?*” A partir dos questionamentos, os estudantes apresentaram a propriedade familiar no mapa e falaram sobre os principais espaços que julgavam importantes na paisagem do mapa mental. Assim sendo, apresentamos os mapas mentais com algumas enumerações, para assim facilitar a visualização e o diálogo com o leitor.

Cabe ressaltar que os pensamentos dos estudantes e das famílias foram resgatados tanto no processo do desenho quanto durante as entrevistas realizadas com os estudantes ambos e no trabalho de campo junto à unidade familiar. A comparação entre os mapas mentais dos diferentes atores sociais é essencial para que a diversidade

dos pensamentos seja captada e interpretada. Nessa comparação temos *a priori* os mapas mentais dos estudantes e em seguida os respectivos mapas familiares, de acordo com a escolaridade dos estudantes.

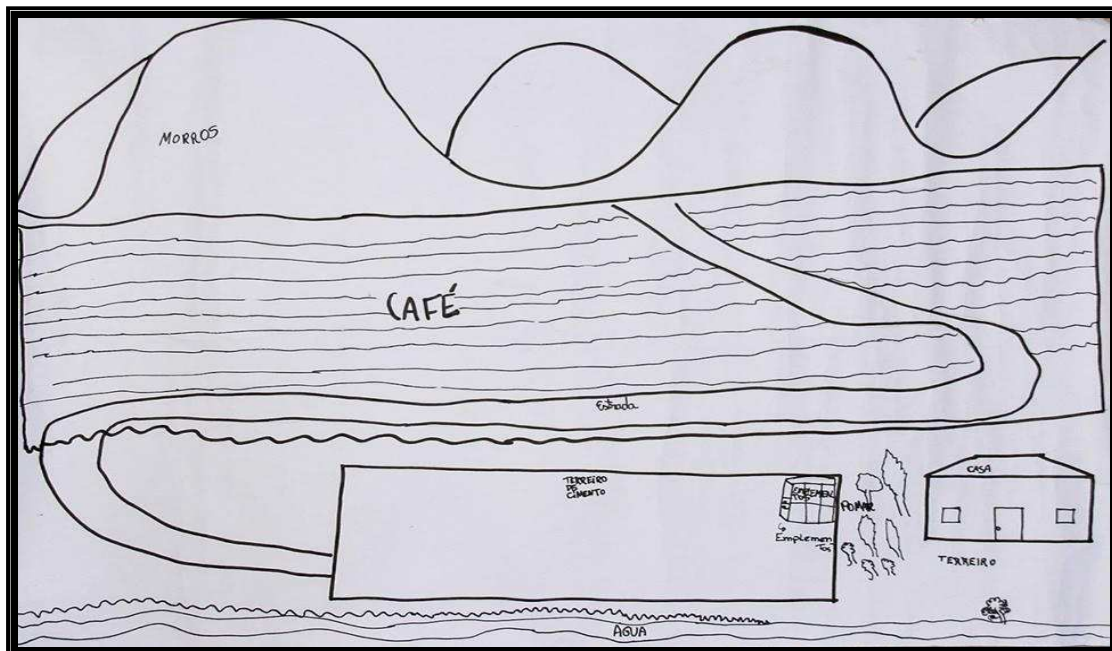


Figura 15: Mapa mental do estudante (1º ano, 14 anos, Comunidade São Caetano-Araponga).

Fonte: Caderno de Campo, 2013.

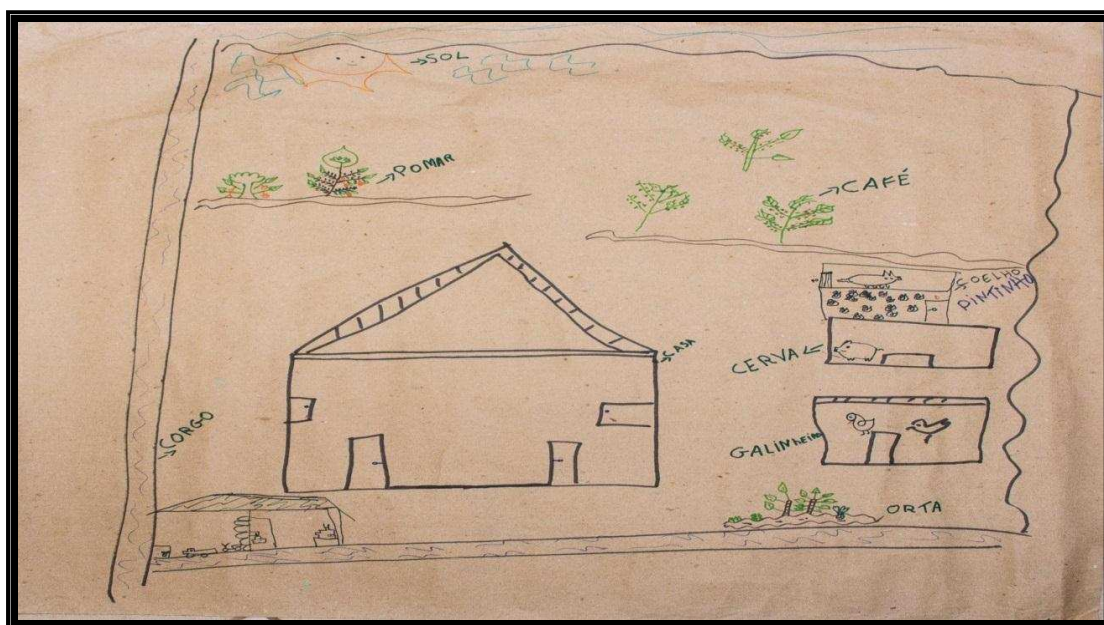


Figura 16: Mapa mental da família do estudante (comunidade São Caetano - Araponga)

Fonte: Caderno de Campo, 2013.

No primeiro mapa mental (Figura 15), os morros, o café, e o terreiro aparecem como uma imensidão e ocupam a maior parte do desenho. Este é o espaço onde se realiza a atividade agrícola, e, portanto, o lugar onde o estudante se identifica tanto para o trabalho como também a fonte de renda. Na lavoura, o estudante também desenvolve o projeto ATER Jovem, o qual possui alguns pés de café dedicado ao projeto. O pomar e a casa aparecem em menores proporções. Estes são espaços mais utilizados pela mãe e pela filha mais nova. Outro fato significativo, no desenho do estudante, é a estrada que o leva até a lavoura, que é percorrida durante o tempo –comunidade e, sendo uma simbologia importante para o estudante.

É interessante observar, nesse mapa mental, que dentro do terreiro aparece um local, denominado ‘implementos’, o qual lembra uma caixa fechada, no qual não é possível saber o que se guarda. Para o estudante a questão da utilização dos produtos agrícolas ainda está se forma no próprio pensamento, já que na escola o pensamento instituído é a Agroecologia, mas no meio sócio- familiar utilizam-se insumos agrícolas que não são aceitos pela ideologia concebida na escola. Já no 2º mapa mental (Figura 16), o da família, o terreiro não é identificado em linguagem escrita, porém aparece de forma mais ilustrativa, representado por produtos e máquinas usados na agricultura.

Esse estudante, assim como a maioria, compreende o predomínio da agricultura convencional na unidade familiar, sobretudo nas lavouras de café. Já nos espaços destinados à horta e ao pomar, predomina os sistemas com alguns manejos agroecológicos, o que pode ser comprovado nas palavras do estudante da Figura 15:

Acho que não tem nada agroecológico. Então assim no caso, a horta tem já tem características agroecológicas né? De acordo com a adubação e produção né? Acho que assim com adubação feita com produtos orgânicos, e mais qualidade e não gera nenhum impacto né? (estudante 1º ano, 15 anos, comunidade São Caetano – Araponga).

O 2º mapa mental (figura 16) foi criado pela mãe e pela filha mais nova, na presença do pai. Próxima à casa encontra-se a horta, os animais, como porco e galinha, espaços ocupados na maioria das vezes pela mãe e pela filha mais nova para o trabalho. A casa aparece em maior proporção na paisagem do desenho, já que simboliza o lugar da família, sendo significativa para a mãe. Já o café está representado de forma mais residual no mapa mental. A água aparece em ambos os mapas, já que ela é fundamental para os meios de vida na família.

Em relação à divisão do trabalho na propriedade, assim como nas demais unidades familiares, o trabalho é dividido pelo gênero e pela hierarquia familiar, de

forma que o pai e os filhos homens vão para a lavoura de café fazer ‘o serviço da roça’, além de serem responsável por vender o produto final, que é o café, fonte principal das rendas familiares. A mãe e a irmã também ‘panham’ o café, mas esse trabalho é considerado como uma ‘ajuda’, já que a mãe é responsável por cuidar da casa e da criação. Dessa forma, embora as mulheres realizem trabalhos na roça, o trabalho não é considerado como serviço de roça, mas sim serviço de casa. Tais perspectivas aparecem nas palavras do estudante do 1º ano (15 anos, comunidade São Caetano - Araponga) a seguir:

Entrevistado: Geralmente quem trabalha na roça é meu pai e eu e meu irmão, e mãe mais a irmã mais nova fica mais no serviço de casa, e elas ajudam na panha de café, na colheita de café elas ajudam, mas quem trabalha na roça mesmo, é eu e meu irmão e pai.

Entrevistadora: Na roça, na parte do café?
Na lavoura de café.

Entrevistadora: E nas outras áreas pomar horta?

Entrevistado: Na horta eu fico mais por conta ali de fazer algum canteiro, trazer algum esterco, negocio assim, e né, mais eu roço ele faz a adubação dele, é mais assim mesmo.

Entrevistadora: E os outros da família?

Entrevistado: Fica mais assim, mãe fica responsável pra cuidar da casa e dos animais, minha irmã ajuda ela que ela é nova também.

Entrevistadora: Quem faz a parte do comercio?

Entrevistado: Geralmente é pai né, que ele que vende esses negocio ai, ele negocia mais.

Tal perspectiva de hierarquia familiar não é peculiaridade apenas dessa região, haja vista que encontramos em outras literaturas, relatos semelhantes, como os apontados por Ellen F. Woortmann & Klaas Woortmann (1997, p.33), sobre os sistemas agrícolas Sergipanos, “(...) quando falam do sítio, porém, os sitiantes, raramente designam as atividades da mulher no plantio ou na colheita pela expressão ‘trabalho’, e sim ‘ajuda’. Note-se ainda que ‘cuidar’ tem o sentido de controlar e também o de zelar, ser responsável por aquilo que controla.

Outra ponto a ser observado é que a lavoura é o espaço onde os filhos homens tem que cumprir a obrigação, por isso, muitas vezes não sobra tempo para eles exercerem outras práticas na unidade familiar, que não estejam relacionadas ao cultivo do café. Tal perspectiva é apontada pelo estudante ao contar sobre o que faz durante os 15 dias que permanece no meio sócio -familiar:

A primeira coisa que eu faço é assim, cuidar do meu serviço né, que é a minha lavoura de café, ai depois eu vou ajudar o meu pai, faço trabalho de escola, e vou trocar um dia de serviço, mais é isso mesmo (estudante do 2º ano, M, 15 anos, comunidade São Caetano - Araponga).

Desse modo, na maioria das vezes, cabe ao pai o governo do tempo na unidade familiar, que neste caso designa o tempo para o filho cuidar da própria lavoura de café (projeto ATER da EFA Puris), e logo depois o estudante ‘ajuda’ o pai nos trabalhos da roça, além de participar das relações de troca de trabalho entre os parentes. Ademais os trabalhos da escola também assumem um lugar no tempo sócio – familiar.

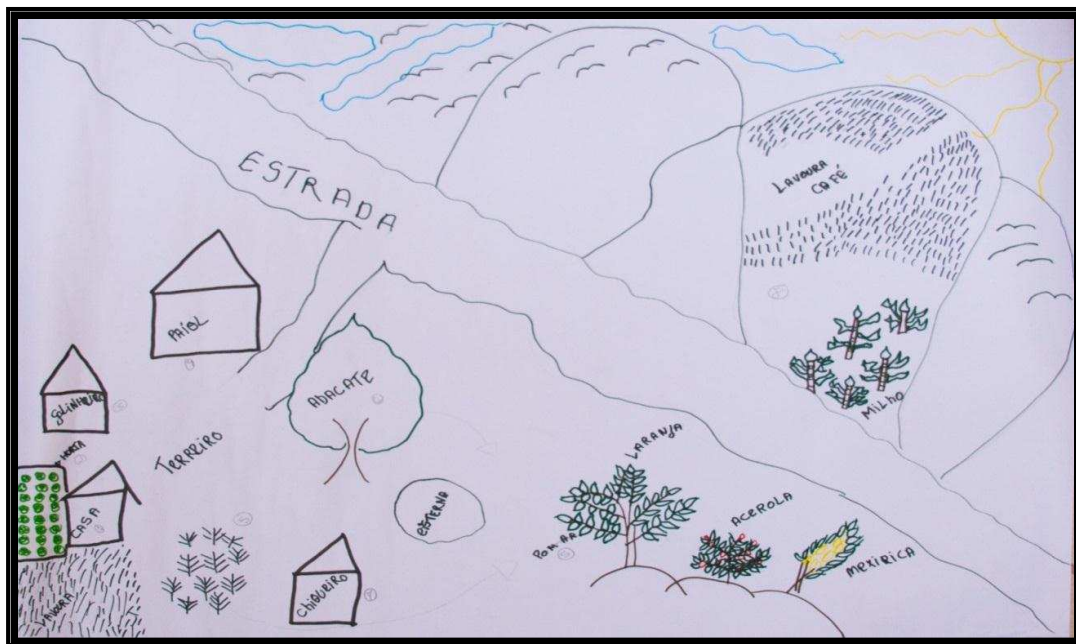


Figura 17: Mapa mental da estudante (1º ano, 15 anos de idade, comunidade São Caetano - Araponga).

Fonte: Caderno de Campo, 2013.

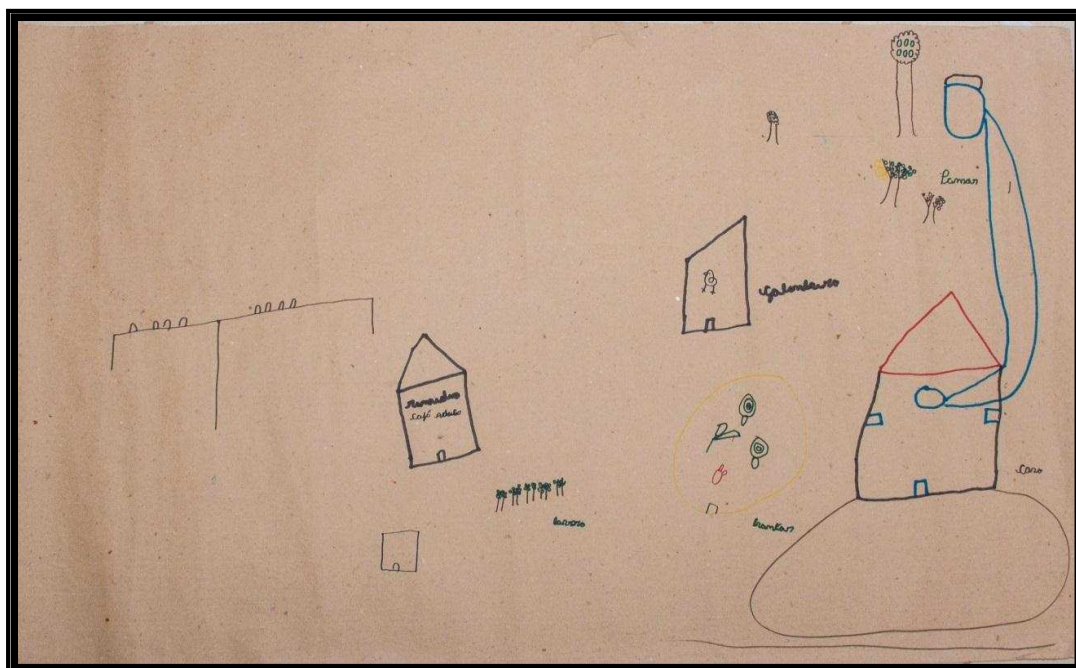


Figura 18: Mapa mental da família da estudante (comunidade São Caetano).

Fonte: Caderno de Campo, 2013.

No mapa mental da Figura 17, da estudante do 1º ano, a estrada aparece no centro do desenho e ocupa um espaço expressivo da paisagem no mapa, de forma que dividi o desenho ao meio. De um lado, está a lavoura de café e milho, junto às serras e morros e do outro lado da estrada: a casa, o galinheiro, o chiqueiro, o paiol, a lavoura, o terreiro e o pomar. Embora na paisagem real, o pomar seja menor que a lavoura, no desenho o pomar ocupa uma posição de destaque, sendo representado pelos pés de acerola, mexerica, laranja e abacate. Os demais elementos da roça aparecem maiores ou na mesma proporção que a casa. A horta e a outra lavoura utilizadas para o autoabastecimento familiar aparecem próximas à casa, embora na realidade uma parte esteja consorciada com o pomar. Este fato revela que ainda existe o olhar compartimentalizado da agricultura, diferente do agroecológico.

Em relação às praticas realizadas pela estudante, segundo ela já foi realizada uma mandala na horta, embora hoje não tenha mais. A horta aparece como nº 2 no mapa mental, de uma forma vigorosa em relação à casa, embora na realidade a horta estivesse com poucas verduras, já que durante o trabalho de campo, o clima fosse considerado de seca pela família e a atenção maior recaísse sobre a lavoura de café. Conforme a estudante:

Igual lá em casa bem dizer pra traz, a horta tipo que tivesse acabado sabe, igual agora ainda tá começando a mexer de novo essas coisas tudo assim, tipo orientação da escola né (estudante do 1º ano, 16 anos, comunidade São Caetano - Araponga). A mesma afirma ter orientações da escola, porém o ato de começar a mexer na horta parte da mãe.

No pomar (Figura 17), a estudante já realizou homeopatia para controle pulgão, contudo, para a estudante é a mãe que trabalha no pomar, e não há muito interesse em realizar trabalhos na roça, a não ser na época da colheita do café, já que neste período é possível obter renda. Neste mapa mental, comparado ao dos outros estudantes, a distribuição dos símbolos que compõem a roça, acontece de uma forma mais uniforme, embora a estrada apareça em uma posição de destaque e a casa em menor proporção que o mapa feito pela mãe. Esta é uma estudante que possui o desejo de sair do campo, (como foi confirmado em falas anteriores dela), e pode remeter ao modelo de divisão do trabalho na família:

Entrevistada: Igual na roça assim, quem mexe mais é meu pai né, e na época de panhar café ganha dia, ai ajuda, ai todo mundo que vai panhar ajuda a ganhar dia.

Entrevistadora: E sua mãe trabalha em que?

Entrevistada: Minha mãe é questão de casa e trabalhando na escola de merendeira

Entrevistadora: E os irmãos?

Entrevistada: Meus irmãos faz nada não, eles só estudam.

Entrevistadora: Quem iniciou a horta?

Entrevistada: Tipo eu mexo pouco, muito pouco, mas quem mexe mesmo é minha mãe, igual ela fica bastante ocupada também, só quem mexe mais é ela.

Quando perguntamos à estudante se ela tinha alguma criação ou plantação na unidade familiar, ela respondeu que não tinha, sendo a única estudante dentre os envolvidos neste trabalho que não possui criação ou plantação, o que também indica a diferença de gênero. Assim o projeto ATER da estudante é de piscicultura, mas ele está sendo executado na propriedade da avó. Nesse modelo de divisão do trabalho, a única etapa na qual é possível obter renda é na colheita do café, por isso muitas vezes não há interesse em continuar na roça, já que as mulheres são renegadas neste processo.

Já a figura 18, o mapa mental da família, foi criado pela mãe, com alguns traços dos filhos mais novos. A casa aparece como o símbolo de maior destaque. O varal também aparece de forma visível e simboliza o espaço da mãe, do trabalho doméstico e da roça. A lavoura aparece quase despercebida, já que esta é o lugar de trabalho do pai. A casa onde guarda remédios possui adubos e café. Os chamados ‘remédios’ são os produtos utilizados na agricultura, que no senso comum, a maioria das vezes designa os agrotóxicos e insumos agrícolas.

Embora a mãe não concorde com o uso do agrotóxico, a decisão de utilizar recai quase sempre sobre o pai ‘chefe da família’, porém próximo à casa, lugar de trabalho da mãe, os agrotóxicos não são utilizados, principalmente pela preocupação com a saúde e com o bem estar da família, como é apontado pela mãe:

Esse tanto de doenças que estão aparecendo aí é por causa dos agrotóxicos. Agora o CTA está lutando para acabar com esses agrotóxicos que são demais. Minha sogra deu câncer. Os médicos falou pra não comer nada que é tratado com agrotóxico, nem negócio de conserva.

Assim, além da EFA, a ligação com outras organizações como o CTA-ZM também influencia no pensamento da mãe da estudante.

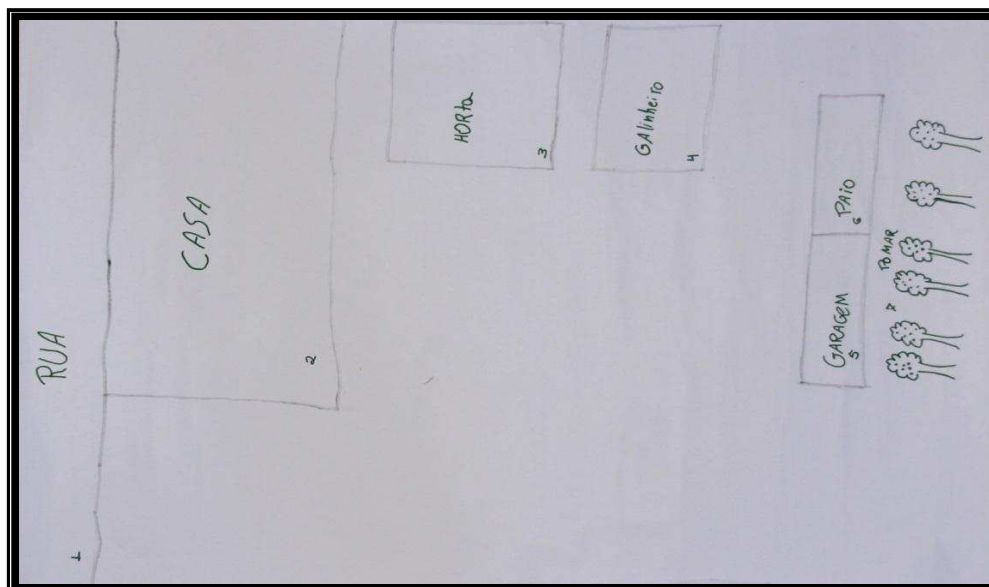


Figura 19: Mapa mental do estudante (1º ano, 15 anos, comunidade Dom Viçoso).
Fonte: Caderno de Campo, 2013.

O mapa mental da Figura 19 foi feito pelo estudante, filho dos monitores da EFASB (coordenador e secretária). A unidade familiar é localizada na comunidade de Dom Viçoso, povoado onde se encontram a maioria das casas da comunidade. Este mapa é o único onde a rua aparece de forma paralela à casa. Já o quintal também ocupa um grande espaço. Em relação às práticas realizadas, o estudante apontou a compostagem e a horta agroecológica (nº 3 no mapa mental), e no pomar a enxertia de uva, e o adubo com esterco do boi do vizinho (nº 7 no mapa), embora na visita a esta unidade familiar a maioria destas práticas já não acontecessem na horta devido ao período de seca ou pela falta de tempo. Já no pomar, segundo os pais do estudante, eles haviam plantado as mudas de frutas recentemente. Quanto à divisão do trabalho, conforme o estudante, ele é o responsável pelo trabalho da terra, já que os pais passam a maior parte do tempo na escola EFASB. Contudo, o pai ainda organiza a produção e a comercialização, o que é identificado na fala a seguir:

Na parte do trabalho com a terra fica mais por minha conta mesmo né, porque meus pais trabalham durante o dia e a tarde também na escola, (...) e a parte da comercialização deixo por responsabilidade do meu pai (estudante do 2º ano, M, 15 anos, comunidade Dom Viçoso - Ervália).

Para o estudante, antes do envolvimento com a EFA, os manejos do quintal eram diferenciados daquilo que acontece hoje, pois se utilizava da agricultura convencional e do uso de insumos químicos, como é revelado pelo estudante, na fala a seguir:

Era tipo assim, voltado para os meios convencionais mesmo, entendeu? A gente usava muito agrotóxicos, essas coisas assim, depois que começou a

estudar na escola a gente já começou a mudar já, já viu que o negocio não podia ser daquela forma, porque degradava muito a terra (estudante do 2º ano, 15 anos, M, comunidade Dom Viçoso - Ervália).

Desse modo, segundo esse estudante, hoje os manejos dentro da unidade familiar são voltados à agricultura orgânica e à Agroecologia. Assim, apesar de na comunidade alguns agricultores trabalharem com agricultura orgânica, a família dele foi a primeira a trabalhar com a Agroecologia e, por isso se consideram pioneiros, tal como descreve a seguir:

A tipo assim, lá a gente trabalha com agroecologia, tem algumas outras pessoas que trabalham com agricultura orgânica, tipo assim no momento não tá sendo uma coisa muito destacada lá, mas a gente já é os pioneiros, já tá começando a mexer com isso lá né? Talvez futuramente vai trazer algo de bom pra comunidade (estudante 1º ano, M, 15 anos, comunidade Dom Viçoso - Ervália).

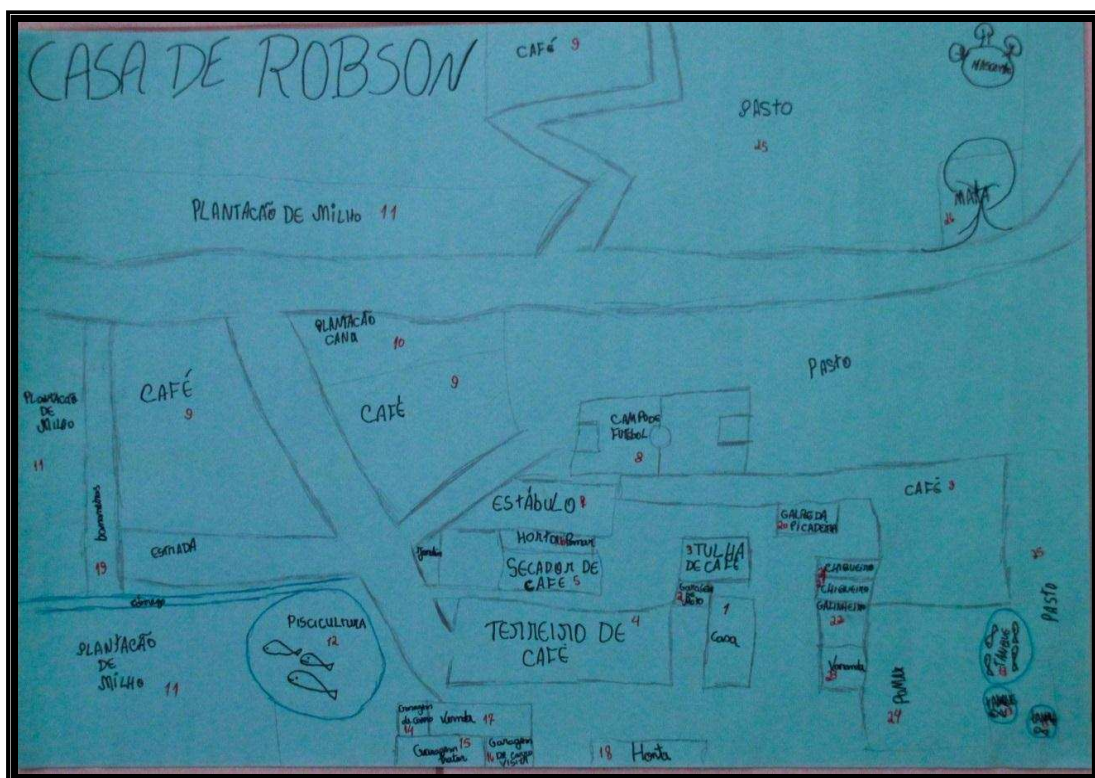


Figura 20: Mapa mental do estudante (1º ano, 14 anos, comunidade São Caetano - Araponga).

Fonte: Caderno de Campo, 2013.

EFFASB, e atuante no projeto ATER Jovem. Assim, neste mapa da família, a propriedade aparece com uma menor organização geométrica. A lavoura de café está associada com as bananas. As frutas e o pingo de ouro também aparecem na entrada da casa. A horta aparece em proporções maiores. O café está próximo do milho e do feijão.

De certa forma, estes símbolos descritos aproximam mais o mapa da realidade na propriedade, já que em alguns espaços notamos a coexistência de manejos convencionais com agroecológicos, o que foi revelado pelo estudante do 1º ano:

Tem alguma coisa agroecológica. As pessoas que tem pequena propriedade, não tem muito espaço de plantar. Trabalhando com associação das culturas da pra plantar mais, também montar alguma coisa contra plantas invasoras, invasão de pragas, colocar arruda em horta (estudante, 16 anos, 1º ano, comunidade São Caetano – Araponga).

Contudo, o espaço dos manejos agroecológicos são localizados próximos da casa, do lugar da reprodução familiar, assim, ao perguntar a esse estudante se há diferenças entre o manejo das lavouras da unidade familiar (dentre estas também possuem lavoura em outra comunidade), ele confirma que perto de casa não se utiliza agrotóxico:

Tem um terreno lá que pai quase não usa agrotóxico, mas só adubo mesmo e da café igual os outros. Agora tem um outro lá que tem que usar mais, que é o de São Domingos. O de casa já não usa quase nada também não, por causa que fica perto de casa (estudante do 1º ano, 16 anos, comunidade São Caetano - Araponga).

Da mesma forma que outras famílias anteriores apresentaram, além do alerta da EFA, a diminuição do uso de agrotóxicos veio com a preocupação com a saúde dos membros da família, como destacado no diálogo a seguir:

Entrevistado: Antes usava, mais depois foi aparecendo os problemas lá, minha irmã não podia andar a minha irmã inchava toda, dava um monte de caroço.

Entrevistadora: Quem que resolveu diminuir?

Entrevistado: Isso ai é mãe né, mãe e eu também, meu irmão do meio, o outro ainda joga ainda.

Entrevistadora: Sua irmã também?

Entrevistado: Ela foi a primeira né.

Entrevistadora: E lá na EFA, fala sobre isso?

Entrevistado: Muito né, a gente vê os problemas que vai tendo, tipo assim alguns filmes que eu vi também que tinha as pessoas jogando remédio, depois passam um mal da um monte de problema, vai ficando com medo também né.

Entrevistadora: Você conversou isso em casa com a família?

Entrevistado: Tipo lá em casa eles concordam nas outras lavouras, lá pra fora não.

Desse modo, a decisão de não utilizar o agrotóxico também parte da mãe e dos filhos preocupados com a questão da saúde. Já o filho mais velho e o pai assumem posições diferenciadas em relação ao uso de agrotóxico, já que para eles a produção é maior com a utilização desse insumo. Essa hierarquia familiar também é demonstrada na divisão do trabalho e da renda quanto aos membros da família, como se pode observar, na percepção do estudante:

Quando começou a plantar cada um foi plantando a sua, o que plantou mais tem mais, de acordo lá com seu trabalho que nós planta. Pai tem o dele, meus irmãos tem os deles, eu tenho o meu. Cada um tem o seu (estudante 2º ano, 16 anos, comunidade São Caetano - Araponga).

Dessa forma, o estudante e os irmãos obtêm a própria renda com a lavoura de café, concedida pelo pai, a qual é vista como fruto do próprio trabalho.



Figura 22: Café no terreiro dividido entre os irmãos.

Fonte: Caderno de Campo, 2013.

Por outro lado, a irmã do estudante não obteve similar renda, devido à hierarquia familiar, pois como dito anteriormente, apenas os meninos possuem a própria lavoura, já que o trabalho da lavoura é masculino. As meninas quando participam, são restritas ao trabalho da colheita. No caso da irmã do estudante, ela fica apenas com a colheita do café que sobra no chão, mesmo ela tendo a lavoura ‘de nome’. Dessa forma, a irmã do estudante não participava efetivamente da renda da lavoura, já que na divisão do trabalho familiar, o trabalho da roça era feito pelos irmãos e a irmã ficaria no trabalho doméstico, além de executar trabalhos no quintal e no terreiro do café. Desse modo, o beneficiamento do café, também, passa pelas mãos das mulheres, já que são elas que secam o café do terreiro, contudo, a renda do café é direcionada aos homens, seja para os filhos ou para o chefe de família que controla a renda familiar, e assim as mulheres não participam desse processo, de forma que para elas resta apenas o casamento para

continuidade da própria família ou então sair da roça. Na fala a seguir, a irmã do estudante reflete sobre alguns aspectos dessa configuração da divisão do trabalho familiar:

Quando a gente era mais novo nossa renda de comprar caderno, roupa era de catar café no chão, eu e meus irmãos. Depois da panha o que sobrava no chão, catava (...). Minha renda do café que catava no chão da lavoura nossa e de alguns fazendeiros próximos da comunidade (...). La em casa, quando pai comprou o terreno do meu avô, a gente ajudava ele em tudo. Ai depois ele comprou outro terreno a gente ajudou ele a pagar, em tudo que era de trabalhar, ai plantou café, era pastagem. Ai depois pai pegou deum pedacinho pra o irmão mais velho, que ficou com pedacinho de lavoura. Ai depois pai comprou outro terreno que era pastagem, ai ele plantou café, ai nesse já o irmão mais velho e o irmão do meio plantou os próprios pedaços de lavouras deles nesse terreno, ai cada um já tinha apropriada lavoura só deles, no terreno de pai. E pai tinha outro terreno com meeiro. No segundo terreno pai me deu não sei se foi 300 pés de café, um cadiquim, bem menos que o deles, ai ele falou que se eu fosse embora, ele ia ficar com a lavoura, ai acabou que eu fui, trabalhar de baba, pra pagar cursinho pra fazer o vestibular, ai ele ficou com a lavoura, na verdade eu não colhi nenhuma colheita das lavoura, só tinha meu nome, ai ele fiou cuidando. Ai depois (...) passei na faculdade, fui fazer faculdade de turismo. (...) depois fui pra EFA Puris, (...) ai depois de um tempo meu irmão queria me ajudar a fazer uma lavoura orgânica, ai pai deixou 1500 pés de café, meu irmão mais velho ajudou a plantar, essa foi minha lavoura de nome, colhi um café um pouco (...) (irmã do estudante do 2º ano, monitora da EFA Puris, comunidade São Caetano).

Embora a irmã do estudante buscasse outros meios de vida, ao sair do campo e realizar o curso de turismo em Muriaé, houve o retorno dela, por meio do trabalho na EFA Puris como monitora da disciplina Turismo Rural. Dessa forma, a EFA possibilitou a ela manter os meios de vida no campo e a participar do movimento de Educação do Campo, de forma que ela incentivou também o irmão a estudar na EFA.

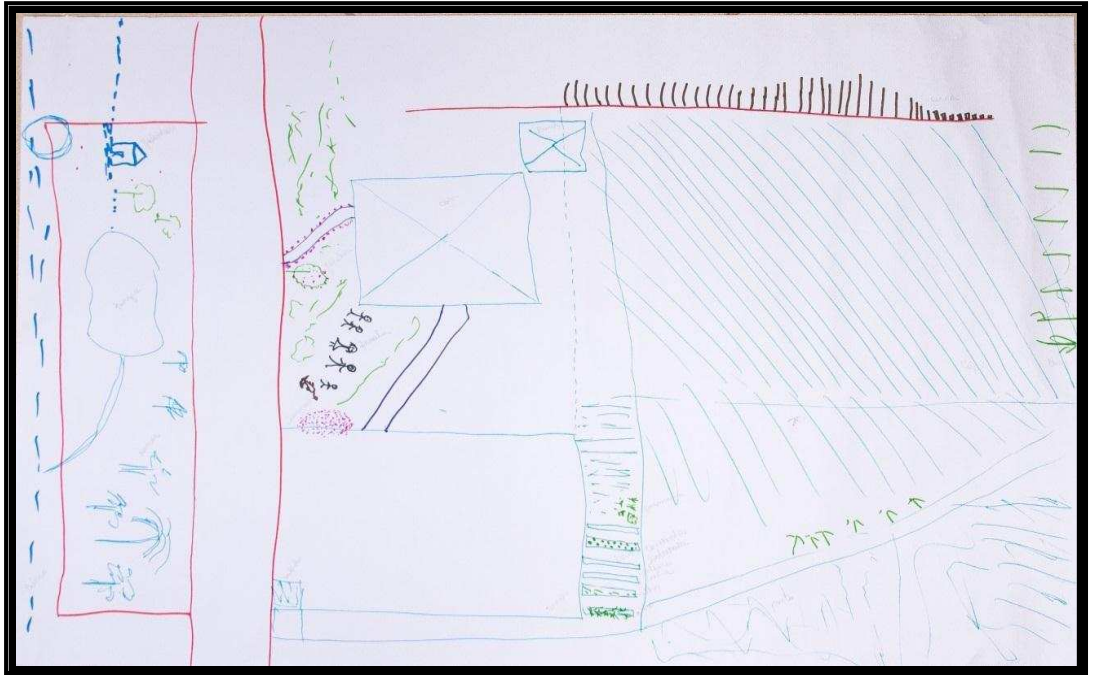


Figura 23: Mapa mental da família do estudante⁴⁹ (1º ano, comunidade São Joaquim, Araponga).

Fonte: Caderno de Campo, 2013.

O mapa mental da Figura 23 foi criado com a participação tanto da mãe quanto do pai com o auxílio do irmão mais novo. No mapa, as flores, a buganvila e o jardim estão destacados, tem um valor simbólico e foram desenhadas pela mãe. A horta aparece ao lado da “farmácia natural”, essa é composta por uma variedade de plantas medicinais, temperos e etc. A lavoura de café também ocupa a maior parte do desenho, pois assim como nos outros casos, o café é o principal meio de vida da família. A cerca aparece destacada e demarca a propriedade da terra. É válido considerar que este é o único mapa que aparece a figura da família no desenho. Além disso, dentre as famílias que compõem esta reflexão, essa é uma daquelas que se aproximam mais do cultivo agroecológico, embora isso não apareça no mapa como acontece na realidade da propriedade.

O estudante ao descrever a paisagem da unidade familiar destaca a presença da Agroecologia:

As plantas é as plantação tem lá é mais agroecológica. Animais é tudo mais natural, tem muitas arvores (estudante do 1º ano, 16 anos, comunidade São Joaquim - Araponga).

⁴⁹ O estudante não realizou a confecção do mapa.

Desse modo, há um conhecimento tanto do estudante quanto da família sobre o sistema produtivo. Além disso, o estudante completou, com a argumentação de que poderia ter mais cuidados dentro da unidade familiar, no manejo da nascente e do café:

As nascentes é, tenta plantar muita coisa em redor né, pra ver se não seca. Eu acho que podia né, ser mais agroecológico. Na forma de manejar o café, por que lá nos só joga o adubo né. Ai eu acho que podia ser mais orgânico ainda. Sem jogar adubo químico.

Este estudante possui uma criação de cabrito e o projeto ATER de piscicultura. Além da própria renda com o café, ele trabalha por dia na lavoura da família e de outros agricultores da comunidade. A divisão do trabalho familiar se assemelha às famílias anteriores, com a ressalva de que o pai trabalha como mecânico e ‘ajuda’ na roça. Este caso é uma exceção na composição da divisão de papéis na estrutura familiar.

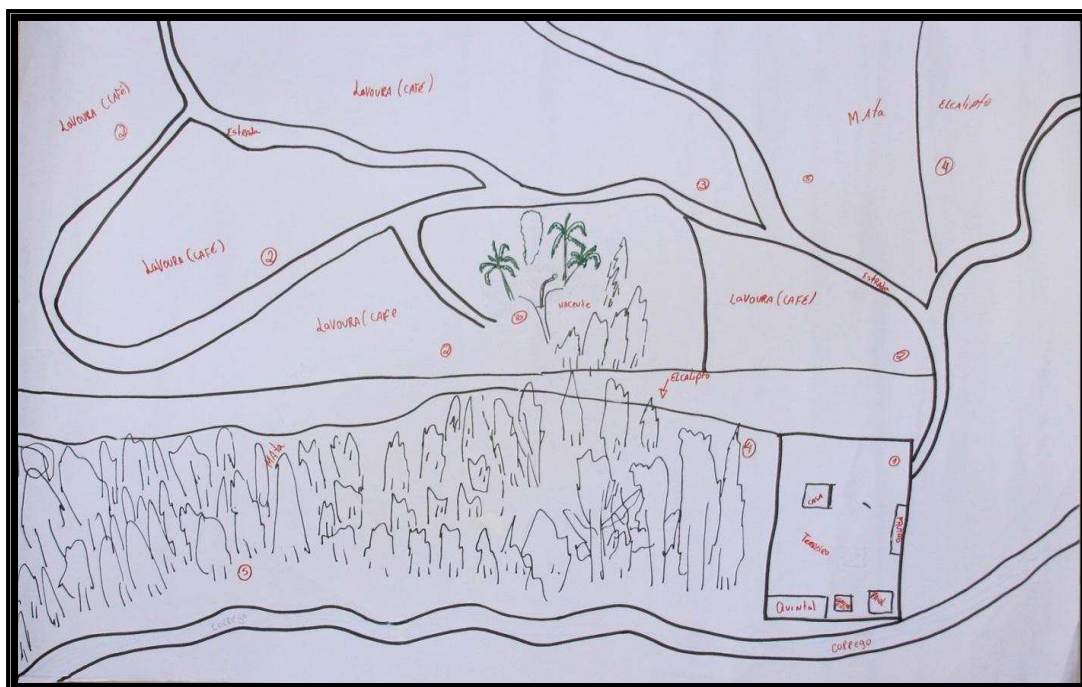


Figura 24: Mapa mental do estudante (2º ano, 15 anos, Comunidade São Caetano - Araçongá).

Fonte: Caderno de Campo, 2013.

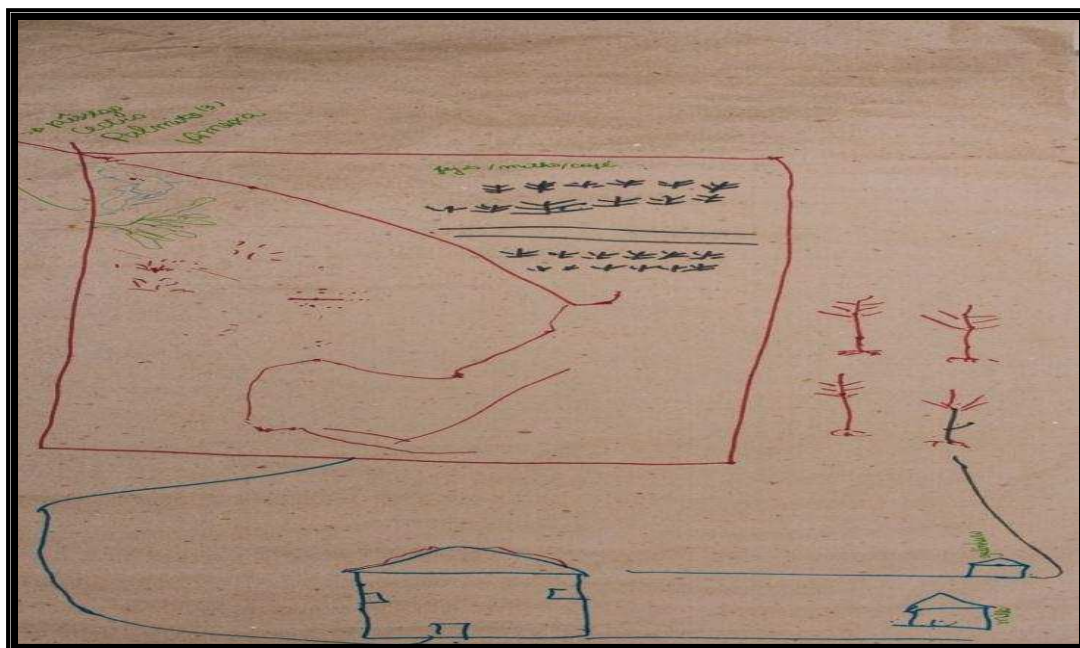


Figura 25: Mapa mental da família do estudante (comunidade São Caetano).

Fonte: Caderno de Campo, 2013.

No mapa mental do estudante (Figura 24), os espaços do quintal, terreiro, casa e galinheiro estão divididos pela estrada. O café ocupa a maior parte, seguido da mata, dois elementos significativos para o estudante. A nascente está no centro do desenho, sendo ela um recurso essencial, na obtenção dos meios de vida. A seguir o estudante descreve a paisagem da unidade familiar:

Tem um pedaço que é mato, tem a nascente, perto da lavoura lá, quase todo terreno é lavoura, tem um pedaço de eucalipto no terreno de cima, cá embaixo perto de casa, mais é isso aí. Tipo assim, o solo que nos planta lavoura lá é um solo muito bom, pra produzir café, pra produção, esses trem, é um solo muito rico, é um solo que nunca foi, foi assim extraído muitas coisas dele sabe, num teve muita plantação antes, é um solo mais descansado. Nascente lá também é boa. O lixo nos queima ele, que lê em São Caetano não tem coleta (estudante do 2º ano, 17 anos de idade, comunidade São Caetano).

O estudante mora há 2 meses na propriedade, já que a família passou por vários processos de migração, até a conquista da terra própria, assim como a maioria das famílias que compõe esse trabalho. Dessa forma, as práticas começam a ser desenhadas no espaço da unidade familiar. Conforme o estudante, no quintal (nº 1 do mapa mental- Figura 24) ele já realizou a plantação de frutas, na área da nascente e brejo (nº 6 do mapa mental- Figura 24) plantou palmito e árvores para a preservação por meio do manejo agroecológico e na lavoura, ele planta milho e feijão consorciado com café. A última prática já era conhecida/ realizada pelos pais.

Já o mapa da família (Figura 25), foi criado pelo pai, com o auxílio da mãe. Neste mapa, a casa está ligada à lavoura pela estrada, trajeto realizado diariamente pelo

pai. A lavoura tem uma maior visibilidade no desenho, pois este é um espaço de domínio do pai. O milho e o feijão aparecem junto ao café. Na outra parte da lavoura, no topo do mapa mental, aparece uma maior diversidade de cultivos, como pêssigo, cedro, palmito e ameixa. Nessa parte tem o café ‘mole’, palavra designada pelo pai do estudante para o café que não utiliza produtos químicos. Podemos considerar que este é um elemento com alguma característica agroecológica representado no mapa, e que acontece de fato na paisagem da propriedade da família, embora a maior parte do cultivo seja convencional.

Entrevistado: Assim, a horta não usa nada de químico, nas frutas também não usa, só esterco, mais é só nas lavouras mesmo que usa o agrotóxico

Entrevistadora: Você acha que poderia ser agroecológica a lavoura?

Entrevistado: Poderia né? Mas tipo assim, a lavoura não é toda minha, não tem um terreno só pra mim sabe, fazer o que eu quiser, isso aí é complicado (estudante do 2º ano, M, 17 anos de idade, comunidade São Caetano).

Na fala acima, o estudante reforça a ideia de que não possui autonomia para transformar a realidade da lavoura, mesmo não concordando com o uso do roundup. Conforme esse estudante:

O negócio podia né, parar de usar roundup, só jogar mesmo é o adubo químico que não prejudica o solo, isso aduba a plana, a planta vai e pegar tudo pra ela né, isso aí acho que não prejudica o solo não, agora o roundup resseca a terra um cado, mata o mato né.

O estudante complementa ainda, que com a aquisição da roçadeira, diminuiu a necessidade de utilizar o roundup. Assim ele afirma que:

Nós têm só roçadeira. Diminói, a roçassão não gasta jogar roundup não, roça, não gasta jogar roundup.

Outro fato a destacar, é que da mesma forma que os outros estudantes, o pai concedeu uma parte da lavoura ao filho. Este se torna meeiro do pai, que por sua vez futuramente dará continuidade à família. Nas palavras do estudante:

Só tenho uma lavoura lá no terreno de pai, só eu mais que cuido também. A metade vai pra pai e a metade é minha (estudante do 2º ano, 17 anos de idade, comunidade São Caetano).

Já na divisão do trabalho, a ‘panha’ do café é a etapa onde todos estão presentes:

Eu e meu pai cuida da roça, e mãe cuida de casa e na panha de café, vai nos três pra roça, e meu irmão só estuda (estudante do 2º ano, 17 anos de idade, comunidade São Caetano).

Embora o chefe de família que controle a renda.

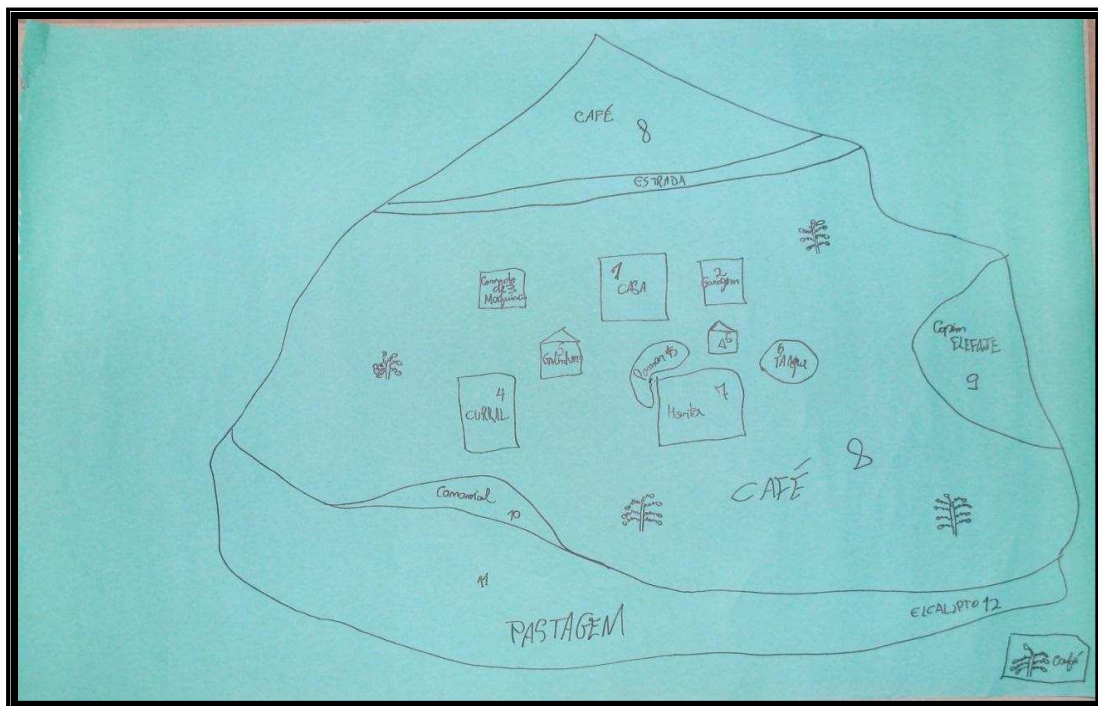


Figura 26: Mapa mental do estudante (2º ano, 18 anos, comunidade Serrinha - Araponga).

Fonte: Caderno de Campo, 2013.

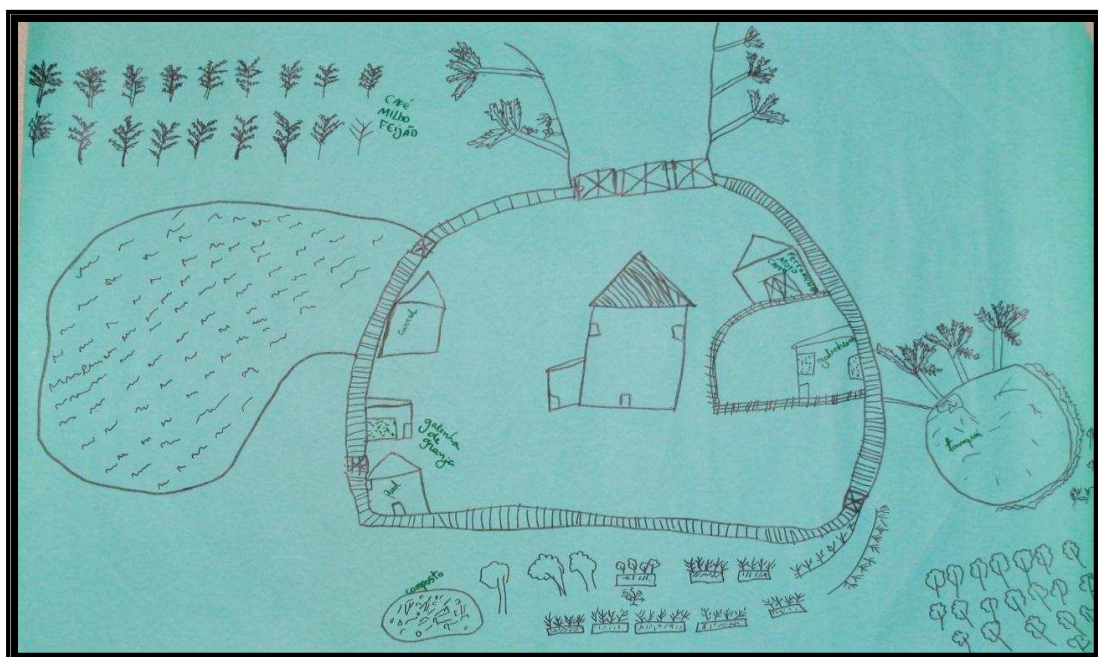


Figura 27: Mapa mental da família do estudante (comunidade Serrinha - Araponga).

Fonte: Caderno de Campo, 2013.

O mapa mental do estudante (Figura 26) é o único que possui a simbologia na legenda, representada pelo café. Assim como nos outros mapas, ele revela a importância dada ao café na obtenção dos meios de vida. O estudante descreveu a paisagem da unidade familiar da seguinte forma:

La tem um rio que passa na nossa propriedade, um pouquinho de mata, pasto, lavoura, algumas bananeiras, plantação de capim cana e a casa nossa. O solo é mais escuro, preto, o rio é águas claras mas não é limpo não, falta árvores na nascente, o esgoto é fossa(...) (estudante, 2º ano, 19 anos, comunidade Serrinha – Araponga).

Assim como outros estudantes, há uma preocupação com os rios e com o tipo de esgoto. Além disso, o estudante aponta a necessidade de ter mais cuidados dentro da comunidade, sobretudo nas nascentes e na utilização dos venenos nas lavouras, nas palavras dele:

Poderia, tipo a poluição ter mais cuidado, é proteger mais as nascentes, é não jogar muito veneno nas lavouras, tipo assim beira de nascentes por cima de nascentes beira de rio, lá não, não respeita, isso poderia mudar que melhorava mais (estudante, 2º ano, 19 anos, comunidade Serrinha – Araponga).

Em relação às práticas realizadas, o estudante apontou o tanque de peixe, sobre o qual aprendeu o manejo e a alimentação dos peixes na EFA; na horta a rotação de culturas, caldas, adubo orgânico (esterco da galinha e do gado); na lavoura de café consorciado com milho e feijão. Como dito anteriormente, essa prática de consorciamento do café com milho e feijão é um conhecimento passado entre as gerações, mas que também de certa forma é utilizado em manejos agroecológicos.

O mapa da família (Figura 27) foi realizado pelo irmão mais novo, com a presença de outros irmãos e dos pais. O irmão mais novo é estudante do 8º ano EFA Serra do Brigadeiro, o que também influencia nos traços do mapa mental. É interessante observar que no desenho, as plantas na horta aparecem destacadas e de forma mais diversificada. O composto aparece ao lado da horta e do pomar. O café está junto ao milho e ao feijão. O tanque é representado cercado por árvores. Símbolos como o jardim estão na entrada da casa e esta aparece destacada no centro junto ao quintal cercado. O café não ocupa a maior parte do desenho. Tais aspectos são peculiares neste mapa mental. Nele há uma preocupação na representação de elementos da natureza, o que

também consta na paisagem real da unidade familiar, que embora possua certos manejos convencionais, também possui alguns manejos agroecológicos. Outro fato que marca estes mapas mentais da família e do estudante é a tendência a um formato mais circular.

O estudante que compôs o mapa representado pela Figura 26, é um dos que consideram que nas respectivas unidades familiares há uma tendência à prática agroecológica, já que não é utilizado o agrotóxico, o que é destacado nas palavras do estudante do 2º ano:

Não é muito agroecológico não, mas é, vai tá no caminho. Quase todos os modos de agroecologia lá em casa nós usa, que segue a lei de agroecologia. Tipo assim não jogar veneno, ai nós não joga. Se não usar agrotóxico não vai se contaminar (estudante, M, 2º ano, 19 anos, comunidade Serrinha – Araponga).

Contudo, conforme esse estudante o ato de não utilizar agrotóxico não partiu dele, mas sim do pai, o que indica o predomínio da hierarquia familiar, na qual o pai detém o conhecimento:

Eu não do muito opinião assim na lavoura, e no caso meu pai foi vendo as necessidades da lavoura e de acordo com as necessidades foi colocando mais em pratica o que ele via que precisava (estudante, M, 2º ano, 19 anos, comunidade Serrinha – Araponga).

Contudo, da mesma forma que os outros estudantes meninos, o estudante possui uma parte da lavoura do pai e, portanto, a própria renda. Na divisão do trabalho, o pai é responsável pelo comércio; os filhos e o pai trabalham na lavoura; a mãe no trabalho doméstico e cuidado das criações; e a irmã ‘ajuda’ no trabalho doméstico, cuida da avó e estuda na cidade. Tal estrutura familiar reforça mais uma vez a hierarquia na reprodução dos meios de vida da unidade familiar.

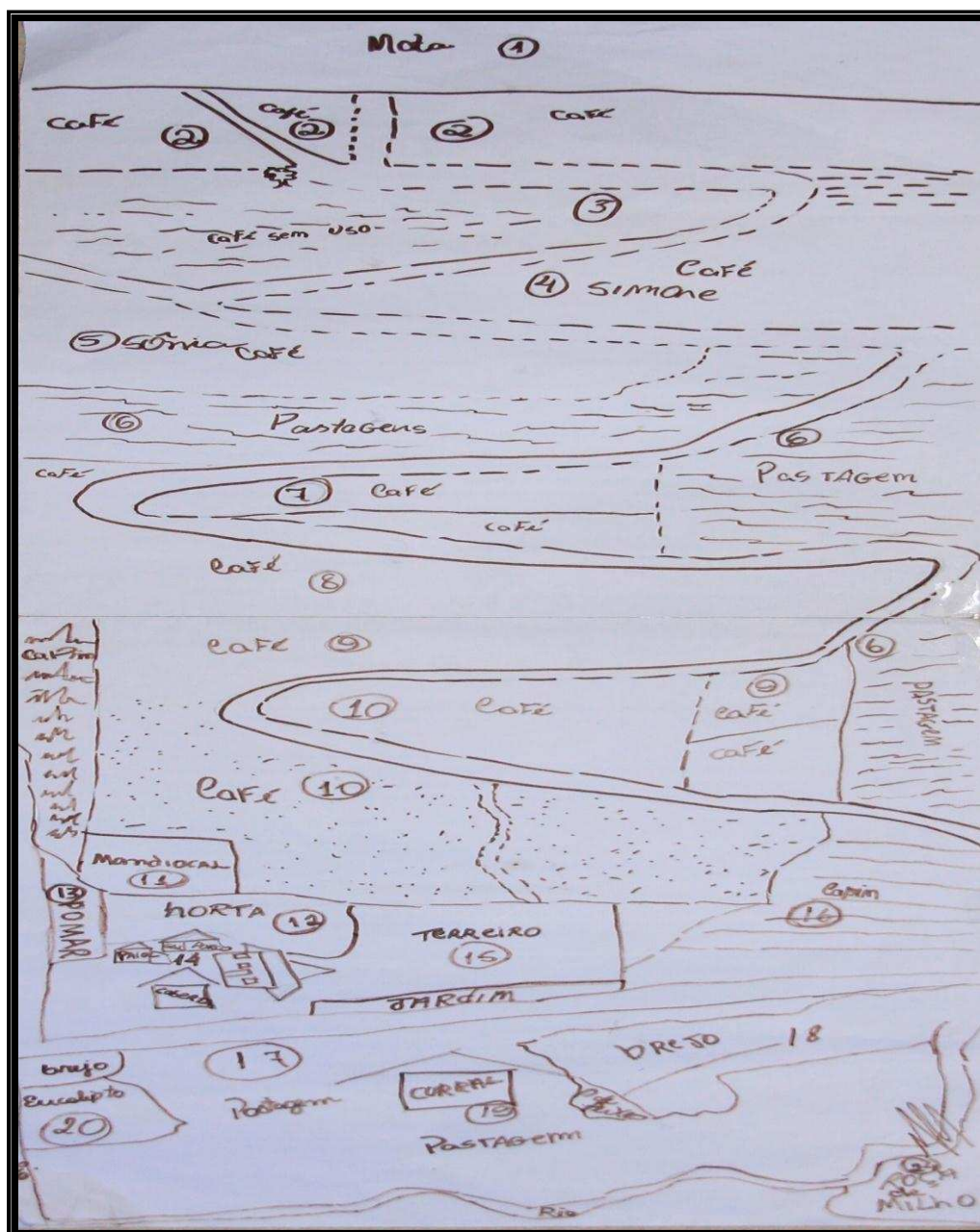


Figura 28: Mapa mental do estudante (2º ano, 17 anos, comunidade São Domingos-Araponga).

Fonte: Caderno de Campo, 2013.

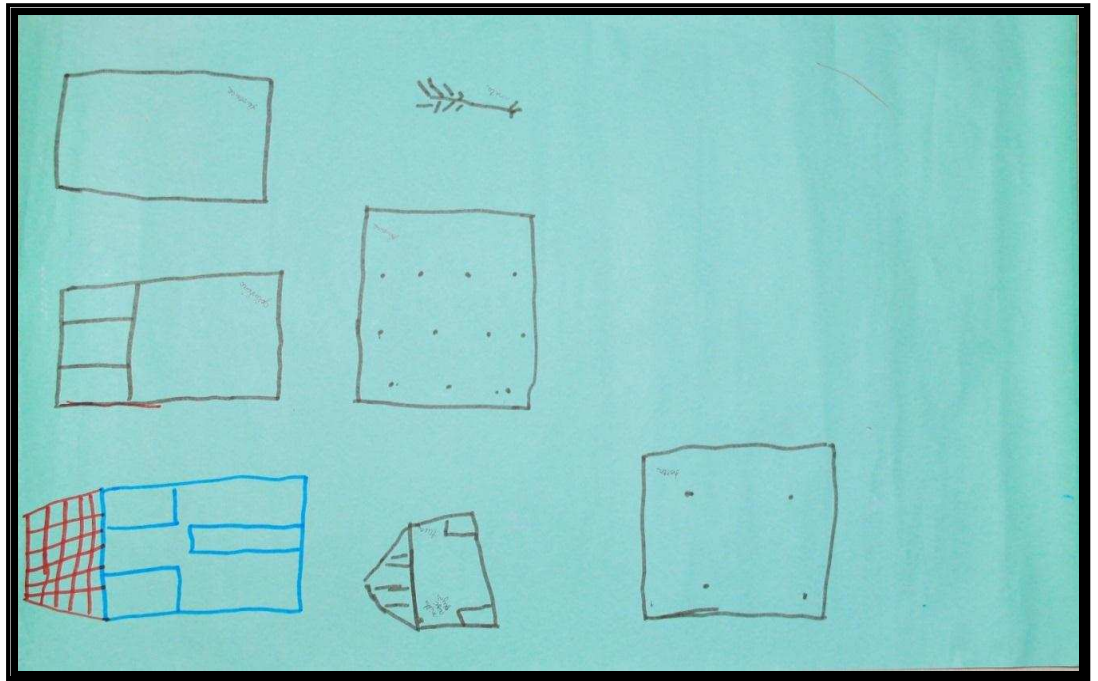


Figura 29: Mapa mental da família do estudante (comunidade São Domingos, Araponga).

Fonte: Caderno de Campo, 2013.

No mapa mental do estudante (Figura 28), como na maioria dos mapas, a lavoura de café ocupa a maior parte do espaço, e em seguida a pastagem, capim, mata, dentre outros elementos. A divisão do café entre pais e filhos é evidenciada na paisagem do mapa, onde aparece o café das irmãs, dos pais e do estudante. À medida que as irmãs se casam, elas têm mais autonomia sobre o café, já que o trabalho na lavoura de café é o que proporciona os meios de vida tanto da família do estudante quanto da família que se forma a partir do casamento, além disso, o café aparece como fonte de renda para o estudante.

A nossa renda é separada das duas irmãs, o que nos vender lucro nosso. Tirando as duas irmã casadas, minha mãe é serviçal na escola municipal, ai ela chega cuida da casa, as vezes cuida da horta, mas que nem eu mais pai, se for pra nos fazer almoço nos faz, se for pra lavar vasilha nos lava, nos agua horta, nos capina, tudo envolvendo agricultura entra nos dois, agora limpeza esses negócio tem minha prima que dia de sábado limpa pra minha mãe pra ajudar (...) E as outras irmãs algumas vezes vem e ajuda o pouco que pode, que nem na panha de café, elas tem café pra panhar então troca dia com nos, então variado ne. Elas têm também café, mas elas mesmas que cuida.

Outro símbolo interessante que aparece nesse mapa é a estrada, que proporciona um caráter dinâmico ao mapa mental. Já no mapa da família (Figura 29), criado pela mãe, com a ajuda do pai, a casa ocupa um espaço de destaque na paisagem e assume um significado para a mãe. Neste mapa, são representadas duas lavouras, mas não aparecem

os donos, ao contrário do mapa anterior feito pelo estudante, que consegue definir a separação das lavouras das irmãs, do pai e a da mãe que é junto com a do estudante. É importante destacar, que o uso do dito ‘remédio’ (nome dado aos agrotóxicos ou venenos) é utilizado somente nas lavouras, sobretudo de café. Assim, como a maioria dos estudantes desse trabalho, na entrevista a seguir é confirmada que os cuidados com a lavoura e com a horta é diferente em na unidade familiar:

Aqui é insumo mesmo, não tem o sistema orgânico não, aqui mais é sistema convencional. É diferente no pomar e nas hortaliças. Quase nem vê veneno, se vê é porque acontece alguma coisa que nem percebe que tá colocando (estudante do 2º ano –16 anos de idade, M, comunidade São Domingos, Araçatuba).

Contudo, segundo esse estudante, após o estudo na EFA houve algumas mudanças nos manejos produtivos na unidade familiar:

Começamos a trabalhar mais com a rotação de cultura, pra não ficar só delimitado em uma cultura só. Insumo é pouco que joga, mais é na cafeicultura. Tem a horta que é quase orgânica. Veneno mesmo, muito pouco, ano passado vencemos um recorde, não jogamos Roundup.

Para o estudante, o estudo na EFA exerceu uma grande influência nos conhecimentos práticos que são aplicados na unidade familiar:

Tipo assim tá mudando né, porque lá na outra EFA começou com a ideia projeto de ATER, aqui eles tão puxando mais pra nos correr atrás, e o que está acontecendo né (...) que nem eu tô com ideia de implantar o projeto de piscicultura, vai ser o projeto de ATER, o projeto de apicultura que nos tem uma matinha boa lá, e vai dar pra nós iniciar o projeto, e tentar acabar um cado com esses veneno, não ficar jogando veneno demais (estudante do 2º ano –16 anos de idade, comunidade São Domingos, Araçatuba).

Conforme o estudante, na mata (nº 1 do mapa mental- Figura 28) ele tem ideia de implantar um apiário; na horta (nº 12 no mapa mental- Figura 28) ele já utilizou caldas com cinzas para combater o fungo e fez a rotação de culturas; no pomar, ele já realizou a compostagem com esterco de galinha, de boi e restos de palha; na fonte de água (nº 18 do mapa mental- Figura 28) ele vai implantar a piscicultura – o projeto ATER; por fim, na lavoura (nº 9 do mapa mental- Figura 28), ele plantou bananeiras para “quebrar” vento, fez uma faixa de contensão pra conter a erosão, fez a rotação de cultura com feijão, e ainda pretende plantar outras culturas no meio desta lavoura.

É que nem, café, nos planta o milho em consorcio com ele, ai não prejudica e tem aumento de produção do mesmo jeito, feijão, nos planta também, é

mandioca, nos temos uma coisa de mandioca bom lá, é batata doce, cana, então é varias diversidades que a gente planta (estudante do 2º ano , M , -16 anos de idade, comunidade São Domingos, Araponga).

Conforme esse estudante, esta última prática:

Foi depois que eu comecei a estudar em EFA, veio da EFA Serra do Brigadeiro (estudante do 2º ano -16 anos de idade, comunidade São Domingos, Araponga).

É válido elucidar que esta lavoura, a qual passou por algumas práticas é considerada do estudante e da mãe dele, já que este é um estudante mais novo e não possui autonomia pra modificar a lavoura do pai.

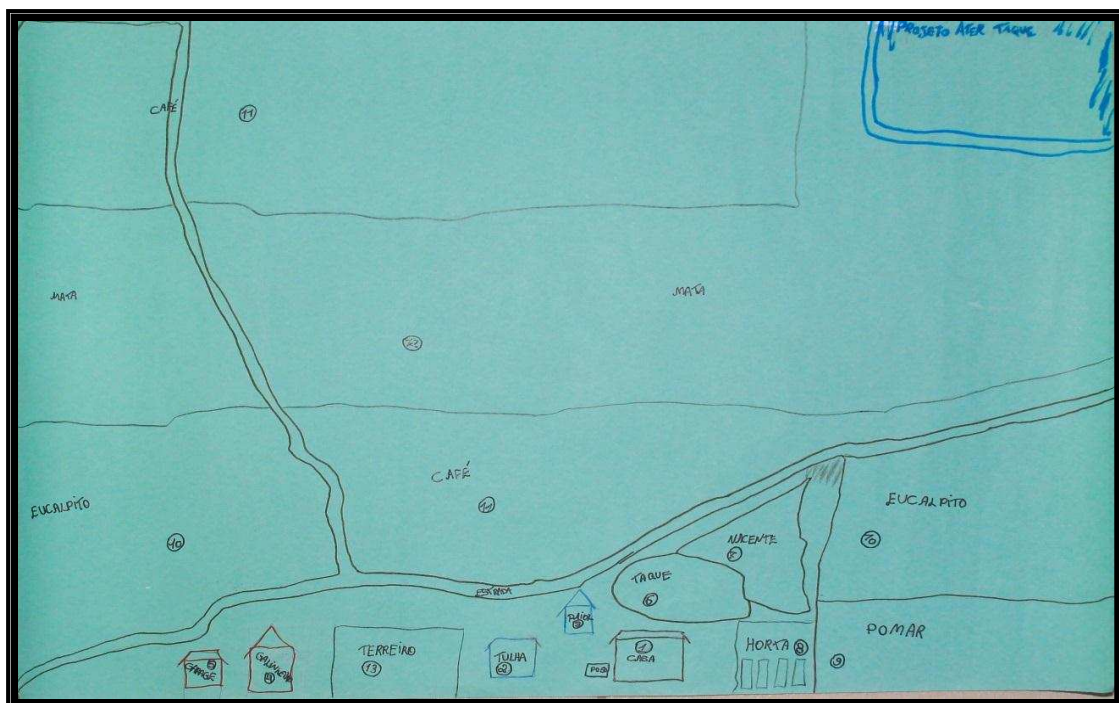


Figura 30: Mapa mental do estudante (2º ano, 17 anos, comunidade Tirica - Canaã).

Fonte: Caderno de Campo, 2013.

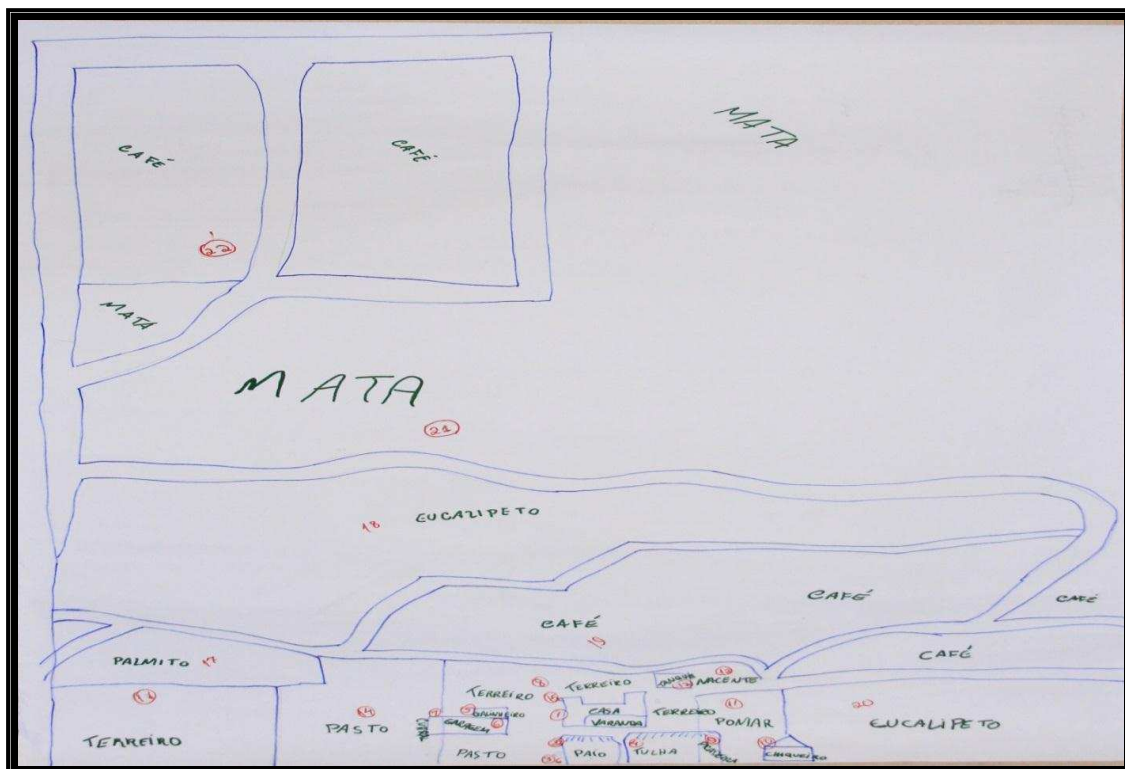


Figura 31: Mapa mental do estudante (2º ano, 19 anos, comunidade Tirica- Canaã).
Fonte: Caderno de Campo, 2013.

Os mapas mentais representados pelas Figuras 30 e 31 foram criados por dois irmãos que cursam o 2º ano, na EFA Puris. O estudante, mais novo (16 anos, comunidade Tirica - Canaã) que realizou o mapa referente à Figura 30 explicou que já havia feito na horta (nº 8) rotação de culturas, adubo orgânico a partir do esterco da galinha e de frango de granja; além do tanque de peixes (nº 14) que faz parte do projeto ATER. Já o irmão (19 anos comunidade Tirica - Canaã) que realizou o mapa relativo à Figura 31 apresentou que na respectiva criação de cabrito, ele realiza o combate ao carrapato com homeopatia, já havia feito uma pequena cobertura feita de engradado, o esterco escorre para horta e para lavoura; no pomar (nº 11) esse estudante já havia pulverizado com remédio orgânico, homeopatia para o controle de abelhas e formigas, caldas naturais feitas em casa, calda bordalesa e EM (Microorganismo Eficiente) com a utilização da apostila da escola, além do adubo com o esterco do cabrito, galinha e porco. Para esse estudante, a criação de cabrito foi um conhecimento construído a partir da interação com a EFA e a unidade familiar, fato que valida o processo de alternância, como apontado a seguir:

Adquiri mais conhecimento. Os cabrito passei a mexer com cabrito depois que eu formei na EFA de lá, meu projeto lá foi caprinocultura, ai fui e montei caprinocultura, melhor jeito de estudar é ter os bichos em casa, ai comprei pra ter né, e estuda sobre eles (estudante 2º ano, M, 19 anos, comunidade Tiririca - Canaã).

Contudo, é necessário observar que muitas dessas técnicas e dos demais manejos que o estudante aprendeu na escola, o pai já realizava em casa, haja vista que esta família considera-se como agroecológica.

Dessa forma, em uma visão diferenciada da maioria dos estudantes que compõe esse trabalho, a propriedade da família é considerada agroecológica, tanto para os irmãos do 2º ano quanto para os pais. Essa perspectiva está associada com a não utilização dos agrotóxicos, além da proteção dos animais, como pode ser observado nas palavras do estudante:

Entrevistado: A horta, acho que a horta é agroecológica. A horta, quintal, pomar. Os pés de frutas mesmo, tudo né? Que lá não usa agrotóxico. Você vê um animal não mata ele, deixa ir embora, assim estudante, 16 anos de idade, comunidade Tiririca - Canaã).

Entrevistadora: E nas outras plantações café, milho, feijão?

Entrevistado: Acho que tem, não usa veneno, não agride a natureza, matando os animais (estudante, 16 anos de idade, comunidade Tiririca - Canaã).

O irmão desse estudante acrescenta ainda que essa compreensão agroecológica surgiu apenas a partir da entrada deles na EFA. Outro fato interessante na compreensão de mundo do segundo estudante, dentre os irmãos, é que a produção da agricultura na propriedade familiar é satisfatória, ao contrário de outros estudantes, que citamos em capítulos anteriores, que apontaram que nas propriedades há um predomínio do sistema convencional nas lavouras agrícolas.

Entrevistado: Eles falam que é permitido adubo químico na agroecologia, então eu considero tudo que nos faz lá agroecológico. Tem certo tipo de controle, usa chá ou coisa assim, ou homeopatia, e já que é considerado adubo químico, nos não usa tipo de veneno nas lavouras, então, acho que tudo pode ser considerado agroecológico.

Entrevistadora: Antes da EFA, já havia a ideia de que o que vocês faziam era agroecológico?

Entrevistado: Depois que nos veio pra essa EFA. Porque aqui eles explicou melhor o que é agroecologia né, vivendo agroecologia, ai, saber o que era permitido e o que não era permitido na agroecologia, ai nos foi ver que nos trabalhava na agroecologia.

Entrevistadora: Você acha tem uma produção?

Entrevistado: Boa demais, lá produz o mesmo tanto que eles, ou quase mais que eles ainda, gastando menos. (estudante 2º ano, M, 19 anos, comunidade Tiririca - Canaã).

Em relação à divisão do trabalho nesta unidade familiar, ela é caracterizada praticamente pela semelhante hierarquia que os estudantes anteriores apresentaram, com a ressalva de que, nesta família, a responsabilidade do trabalho na terra é passada gradativamente para o filho mais velho, já que o pai se ocupa de outras coisas, como a

comercialização dos produtos da Herbalife e a dedicação às terapias naturais (homeopatia), além da participação em outras organizações. Apesar de passar menos tempo no trabalho com a terra, o pai tem o domínio administrativo da unidade familiar, o que reforça a qualidade dele enquanto chefe de família.

Tudo o que eu faço basicamente eles fazem né, eles trabalham menos né e eu trabalho mais, eles ficam mais por conta de administrar os papéis esses negócio assim, eles tem corre atrás da administração enquanto o outro tá na roça, porque tem que ter um pensando e outro trabalhando, porque se for pensar e trabalhar eles falam que não dá certo não (estudante 2º ano, M, 19 anos, comunidade Tiririca - Canaã).

Assim, os filhos são meeiros dos pais e possuem a renda própria, como é descrito pelo irmão mais novo:

O café é a meia, 40% né, de 100 caixas que eu produzir eu tenho 40. Tem, na Marcela tem 1.000 pés de café, mas é eu que cuido. Lá no pesque e pague no Tirica eu tinha cabrito né, só que agora eu vendi (estudante 2º ano, M, 16 anos, comunidade Tiririca - Canaã).

A partir da dedicação ao trabalho na roça, no futuro, os filhos passarão a ser donos dos meios de produção. Apesar de os dois irmãos possuírem a renda própria com o café, o irmão mais velho possui a renda maior, o que aponta também a importância dada à diferença de geração pela família:

Entrevistado: Eu tenho lavoura de café que é a meia com pai, e tenho uma criação de cabrito que é só minha, e tenho os porcos, agora que tem um combinado né, a porca cria tantos leitões é do pai, tantos são meus, por causa do milho entende, eu não compro o milho então o milho é dele. Ai os porcos ficam sendo meus, mas eu crio pra despesa também, o que eu vender o dinheiro é meu, e eu sou obrigado a criar pra despesa. O café é tudo por conta de pai, e a minha parte tem vez que eu vendo, tem vez que pai vende, passa o dinheiro (estudante 2º ano, 19 anos, comunidade Tiririca - Canaã).

Entrevistadora: Com seu irmão é a mesma coisa?

Entrevistado: A mais ou menos né.

Entrevistadora: Tem a parte dele?

Entrevistado: sim, no café só. O cabrito é só meu (estudante 2º ano, M, 19 anos, comunidade Tiririca - Canaã).

propriedade do vizinho e esse é um dos fatores importantes para que a ela apareça no desenho. Outro destaque é a representação do café com a bananeira, o que remete à busca pela diversificação da lavoura, logo uma peculiaridade agroecológica no mapa mental. O galinheiro também ocupa uma grande parte no desenho. É nele que o estudante desenvolve o próprio projeto ATER Jovem. O café e a estrada são referências no mapa, como acontece na maioria dos mapas de estudante.

Em relação às práticas realizadas, o estudante apontou que na horta (nº 4 no mapa mental- Figura 32) utiliza insumos orgânicos (esterco que adquire com o vizinho), realiza a rotação de culturas e utiliza o EM. O galinheiro (nº 9 no mapa mental- Figura 32) não é cercado. Ele está na área das bananeiras, conforme o estudante, e a galinha se alimenta da banana, e com isso, consome menos milho e a matéria orgânica proveniente da galinha é utilizada como adubo orgânico para as bananeiras. Este é o Projeto ATER do estudante cujo já possui ovos para despesa e para comercialização.



Figura 34: Foto do Projeto ATER – Galinheiro.
Fonte: Caderno de Campo, 2013.

Na lavoura de nº 1 (Figura 32), o estudante realiza a rotação de culturas com milho e feijão. Na lavoura de nº 11 (Figura 32), o estudante tem o café consorciado com bananeiras e outras frutas, planta feijão e milho intercalado, realiza a cobertura verde e plantou o feijão de porco para recuperar o solo.

É interessante observar que apesar da hierarquia familiar, na qual o pai domina *saber fazer*, e, portanto o processo produtivo, neste caso o estudante consegue uma maior aplicação dos conhecimentos da EFA na propriedade, principalmente na lavoura. Isso remete ao fato de o pai trabalhar fora como pedreiro, e o estudante já estar mais avançado nas alternâncias, portanto com um maior nível de conhecimento, além de já ter 19 anos, e ser o filho mais velho na propriedade, já que seu irmão é casado.

Já o mapa mental da família (Figura 33), foi criado pela irmã mais nova do estudante, que cursa 9º ano EFASB. Contudo, ela teve ajuda da mãe. Já o pai não se propôs a participar desse processo de criação. Na parte da vagem é identificado cana, milho e feijão. Somente a lavoura de café do estudante da EFA Puris é identificada no mapa. Ao contrário do desenho anterior, no mapa mental da família (Figura 33), a bananeira é separada do café, o que lembra novamente a ideia de compartimentalização do pensamento. Outros símbolos importantes aparecem como a cerca, a estrada, o pé de jambo e a horta com uma diversidade de verduras. Já a divisão do trabalho acontece da mesma forma que acontece para os estudantes anteriores.

Em geral, para a maioria dos estudantes, existem algumas práticas e manejos agroecológicos nas unidades familiares, embora exista o predomínio do sistema convencional. Na maioria das vezes, a questão dos desafios para uma transição agroecológica estaria associada à diminuição do uso do agrotóxico, à questão da produção e do acesso e tamanho da terra. O estudante do 3º ano evidencia o desafio da propriedade da terra:

Assim, a gente tenta usar menos herbicidas, veneno, agrotóxicos, porque não é sustentável. Mas só que como a gente trabalha a meia, a gente trabalha no terreno dos outros, ai não tem como evitar tudo, porque a lavoura mesmo a gente usa herbicidas, mas só que a gente usa menos, a gente usa mais agora roçadeira pra roçar ou se não capina, diminuiu o uso de agrotóxicos (estudante do 3º ano, M, 19 anos, comunidade Córrego Santa Cruz - Ervália).

5.4. As paisagens das comunidades

Em geral, muitos estudantes ao descreverem a paisagem da propriedade familiar, afirmam que consideram essa paisagem parecida com a paisagem da comunidade, já que o modelo de agricultura que prevalece na comunidade é igual ao modelo da propriedade familiar. Nesse modelo de agricultura, a lavoura predomina sobre os demais espaços, com o cultivo de café, seguido de eucalipto, pastagem, milho, feijão. Além da lavoura, os estudantes também descreveram os rios e o problema do lixo e do esgoto. A maioria dos esgotos domésticos vai para os rios e os lixos são queimados, já que não há serviço de coleta de lixo nas comunidades. Em algumas propriedades, a paisagem é tida como agroecológica pelos estudantes, porém na maioria prevalece o modelo convencional agrícola.

Em relação aos cuidados que poderiam ter na comunidade, conforme os estudantes há uma preocupação em não poluir os rios e nascentes, e em não utilizar agrotóxicos nas comunidades. Já nas propriedades familiares a preocupação maior é,

respectivamente, com a poluição dos rios, o esgoto e a falta de fossa, o uso de agrotóxicos, o uso de produtos químicos, o aumento no plantio de árvores, o cuidado com a terra, o lixo produzido e a conscientização. No caso dos irmãos que consideram a propriedade como agroecológica, eles não citaram nenhum cuidado que se poderia ter. É interessante observar, que os estudantes conseguem citar muito mais problemas ambientais, nas paisagens das comunidades que na própria paisagem da unidade familiar, e conseqüentemente a comunidade necessitaria de mais cuidados.

5.5. Considerações Finais:

Estes são alguns apontamentos realizados a partir da discussão sobre mapas mentais feitos pelos estudantes e pelas famílias, relativos às técnicas e aos manejos aprendidos na EFA e aplicados na propriedade; embora também sejam realizadas outras técnicas e manejos que são utilizados na Agroecologia, mas que não são abordados no mapa mental, sobretudo, na horta e pomar da propriedade familiar, mas que apareceram em outros momentos das entrevistas (ver Apêndice do capítulo III). Contudo, também temos que considerar o fato de que os estudantes que passaram por mais experiências de alternâncias, entre tempo- escola e tempo- comunidade, identificam de forma mais clara no mapa mental das respectivas propriedades, o que aprenderam na EFA e o que aprenderam com a família ou foi aprimorado junto a essa.

Além disso, é considerável que outros modos de produzir na agricultura, que não apareceram nesta abordagem, (mas que foram mencionados pelos estudantes), podem ser considerados como manejos e técnicas já utilizados pela família há um tempo maior. Porém, muitas vezes os estudantes já entraram em contato com tais perspectivas de produção nas EFAs, e não conseguem diferenciar se este conhecimento é proveniente das EFAs ou da família, principalmente nas famílias que já estão mais envolvidas na utilização de técnicas sustentáveis.

É interessante observar que à medida que os estudantes avançam na escolaridade e, portanto, na alternância entre meio escolar e meio familiar, há uma maior quantidade de técnicas e manejos que aprenderam na escola que são aplicadas nas unidades de produção familiar, o que pode ser entendido como uma incorporação subjetiva do conhecimento apreendido na EFA. Essas práticas acontecem de forma processual, na aproximação dos estudantes com o cotidiano da EFA, eles são motivados a transformar a realidade a partir desta socialização (BERGER & LUCKMANN, 1990). Quando se trata das lavouras, também são descritas a utilização de algumas técnicas e manejos da

Agroecologia, que convivem junto com outras técnicas e manejos convencionais. Nesse sentido, o estudante do 3º ano (mapa mental referente à Figura 27), explica que embora utilize adubo químico e herbicida na lavoura da família, essa lavoura de café é consorciada com banana e outras frutas, e com manejos como roça e capina. Segundo ele,

A Agroecologia visa à biodiversidade, como temos a variedade de plantas, tem Agroecologia.

Encontramos semelhante pensamento na fala de outro estudante do 2º ano (Figura 25):

O café é consorciado agroecológico, apesar do *roundup* é diversificado.

Desse modo, os mapas mentais possibilitaram a identificação de manejos e técnicas pelos estudantes tanto utilizados na Agroecologia como no modo de produzir convencional.

Em geral, nos mapas feitos pelos estudantes, o café ocupa a maior parte do espaço. Portanto, o café assume um significado essencial nas paisagens representadas nos mapas, com a ressalva do caso da estudante (a única menina que realizou o mapa mental) que no desenho dela há uma distribuição maior de todos os elementos que compõem a roça. Nesse aspecto é válido considerar, que lavoura é o espaço de domínio dos pais, onde a maioria dos estudantes ainda não possui a autonomia para modificar algum manejo, o que sugere certa hierarquia familiar, já que o pai tem o domínio daquilo que pode ou não ser feito na lavoura. Para Woortmann & Woortmann (1997) a hierarquia familiar, advém da transmissão de saber construída por meio do chefe de família, assim, o *saber fazer* é o conhecimento intelectual que antecede os meios materiais e transforma a natureza pelo saber ‘técnico’, no espaço do cultivo. Ao estabelecer papéis, valores de hierarquia e de gênero, o conhecimento é socializado junto aos filhos, que por sua vez, poderão dar continuidade às próximas gerações. Contudo, é preciso considerar que cuidar da lavoura na maioria das vezes, é papel dos meninos, futuros chefes de família, dessa forma, o café é de fato uma simbologia masculina. Além disso, por meio da renda do café que se obtém a maior parte dos meios de vida, tanto para a reprodução da família quanto do próprio estudante que tem a respectiva parte na lavoura. Desse modo o café é talvez aquilo que promete ser a independência dos homens.

Por outro lado, no desenho das famílias, o café não possui tanta visibilidade quando o desenho é realizado pela mãe, já que ela ocupa outros espaços, além da lavoura de café na divisão do trabalho familiar. Em geral, no mapa da família construído na maioria das vezes pelas mulheres⁵⁰ e pelos irmãos mais novos, o café não é o símbolo principal, ou não adquire no desenho uma preponderância sobre os demais cultivos. Em muitos mapas, as casas aparecem como elemento central, junto a outros elementos do quintal, como jardim, varal, horta, galinheiro, o que revela a importância de tais elementos para quem criou o mapa. São estes os lugares de trabalho da mãe e dos irmãos mais novos. Desse modo, a questão da influência do gênero e da hierarquia familiar torna-se importante para entendermos essa relação entre a aplicação dos conhecimentos concebidos pelos estudantes na escola e na família. Aprofundar tal temática é de suma importância para pesquisas posteriores.

Alguns estudantes utilizam traços mais retos, que acompanham as estradas e demarcam os lugares da propriedade; outros realizam traços mais verticais, com as formas semelhantes ao real. Na maior parte dos casos, a mente de quem cria o mapa ainda se mostra compartimentalizada para realizar os desenhos (monocultivo da mente), de forma que põe cada coisa no devido lugar. Contudo, na realidade, em muitas propriedades existem hortas, pomares e outros espaços com características agroecológicas.

Alguns elementos aparecem de forma simbólica, como o pé de jambo, a buganvília, o campo de futebol, que não fazem parte do ciclo do café, mas que possui um valor simbólico emocional na memória de quem frequenta tais paisagens. Em todos os desenhos de estudantes, as estradas ocupam um espaço no mapa mental, embora esse espaço não ocorra no desenho das famílias. Este fato mostra o dinamismo, da mente do jovem, a vontade de transformação e de mobilidade. As estradas lembram a transitoriedade do tempo no espaço.

A mata sempre aparece nos desenhos de estudantes. A água aparece como elemento comum em todos os desenhos tanto das famílias como nos estudantes, já que a água é um recurso fundamental para a obtenção dos meios de vida. O café em alguns desenhos aparece dividido, cercado e dá a ideia de que em cada espaço há um dono; em alguns desenhos aparecem o nome dos donos do café. Já no desenho das famílias, o café está menos compartimentalizado. Nesse sentido, a questão da propriedade da terra pelas

⁵⁰ Normalmente, as mulheres e as crianças se mostraram mais disponíveis para realizar o desenho do mapa mental.

famílias e pelos estudantes que pretendem continuar no campo é uma busca constante para a reprodução do núcleo familiar.

Em relação à Agroecologia, no mapa mental aparecem poucos objetos e símbolos que lembram técnicas agroecológicas, embora haja espaços destinados a alguns cultivos em várias propriedades, sobretudo no espaço da horta e do pomar. Já nas lavouras de café, aparecem em menores proporções, manejos e técnicas da Agroecologia, pois há um predomínio do modo convencional. Tais aspectos são identificados nas conversas com estudantes e famílias sobre a paisagem do mapa mental. É importante considerar que os estudantes que advêm de famílias que já possuem uma tendência a manejos e técnicas sustentáveis, e ainda os estudantes que já passaram por mais alternâncias conseguem uma aplicação maior de técnicas e manejos aprendidos nas EFAs nas propriedades. No caso das famílias que se consideram agroecológicas, há uma menor possibilidade de choque cultural do estudante com a família e a EFA (GIMONET, 2004), já que a realidade do primeiro mundo (da família) e o do segundo mundo (da escola) se aproxima nesta ressocialização dos estudantes, em um contínuo processo (BERGER & LUCKMANN, 1990).

Por fim, ressaltamos que neste último capítulo resgatamos algumas das principais questões e temas dessa dissertação, que reforçam as perspectivas dos resultados obtidos.

|

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:



ensar sobre a Agroecologia é uma prática recorrente na vida dos estudantes desta pesquisa, principalmente nos estudantes que já estão na EFA Puris (como apresentado nos capítulos anteriores), que possuem em na base curricular a disciplina de Agroecologia, além de este tema ser tratado nos instrumentos pedagógicos, em outras disciplinas ou em outros momentos no cotidiano da EFA. Nesse sentido, a EFA é um movimento promotor não só de um pensamento, mas de um conhecimento agroecológico, embora não seja a única organização capaz de articular esse conhecimento. Ora, o debate agroecológico, poderia ser incorporado nos estudantes não apenas pela EFA, mas também pelas famílias, pelos parentes, pelas comunidades (vizinhos), pelos amigos, pela mídia e por outras redes sociais ou pela participação em outras organizações, apesar destas possibilidades serem mais residuais.

Contudo, essa investigação não teve como objetivo a compreensão sobre a entrada de informações ou saberes agroecológicos advindos da mídia, amigos ou outras categorias de informantes, embora tais perspectivas tenham surgido em alguns momentos dessa pesquisa. Nosso objetivo foi a compreensão da relação entre o conhecimento agroecológico instituído e promovido por meio das EFAs no tempo escolar e também por meio das famílias no tempo sócio - familiar, já que tais perspectivas de análise envolvem uma maior abrangência no contexto em questão.

Em relação às práticas e aos manejos que acontecem no meio sócio – familiar, durante o trabalho de campo e nas entrevistas, observamos que o espaço da Agroecologia, na perspectiva prática, na maioria das vezes, restringe-se à horta e ao pomar, onde também há uma maior participação dos estudantes e das mulheres. Nestes espaços, os estudantes começam a colocar em prática muitos dos conhecimentos que foram construídos no tempo escolar, como por exemplo, a rotação de cultura, a homeopatia na agricultura, os microrganismos eficientes, a adubação verde, a compostagem, o cultivo de plantas medicinais, os manejos de nascentes, dentre outras. Assim, os estudantes que já estão mais próximos da conclusão das alternâncias, no curso de Agropecuária com ênfase em Agroecologia, possuem mais experiências práticas desenvolvidas no espaço da unidade familiar e têm maiores possibilidade de contribuir para a implantação e ampliação de manejos agroecológicos. Além disso,

os estudantes mais velhos possuem mais autonomia para transformação e inovação nas atividades agrícolas das famílias, já que nestas predominam certa hierarquia que é passada entre as gerações.

A utilização dos insumos externos por muitas famílias, a exemplo de *roundup*, é justificada pela diminuição do tempo do trabalho, já que a força de trabalho familiar se torna escassa, pois muitos filhos saíram de casa, ou ficam menos tempo na roça devido à alternância entre o tempo -escola e o tempo -comunidade⁵¹. Desse modo, para algumas famílias a utilização de agrotóxico seria uma solução para a continuidade e ampliação da produção, sobretudo do café, sendo o agrotóxico tratado como ‘remédio’. Por outro lado, a roçadeira e outras máquinas agrícolas possibilitaram a diminuição da utilização de agrotóxicos, já que elas facilitam o trabalho na lavoura e diminuem a necessidade de mão de obra. Contudo, na maioria das vezes, elas passaram a ser utilizadas recentemente, há cerca de cinco anos, o que revela uma tardia utilização destes insumos pelos agricultores de pequeno porte. Este período coincide com a inserção dos estudantes na EFA, fato que também influencia na diminuição da utilização de agrotóxicos, já que a EFA possibilita a reflexão pelos estudantes sobre os efeitos dos agrotóxicos, e conseqüentemente, provoca o debate/embate destes com as famílias. Este foi um dos temas mais destacados em relação ao assunto da Agroecologia pelos estudantes e pelas famílias.

A perspectiva do tempo, também é muito presente nas falas dos estudantes, tanto em relação à otimização da produção quanto na escolha pelos cultivos que possibilitam mais renda, no caso o café, já que muitos dos estudantes (meninos) já possuem uma lavoura na terra dos pais, os quais retiram a renda própria. Apesar de que em muitos casos, sobretudo nos estudantes mais jovens, sejam os pais que façam o controle do uso do tempo dos estudantes, que na maioria das vezes é destinado ao cultivo do café para os meninos e no caso das meninas para as atividades domésticas. O uso do tempo, muitas vezes, está associado à manutenção dos meios de vida, por meio da renda do autoconsumo e, sobretudo pela venda de café.

Nestas famílias observamos que alguns manejos agroecológicos são realizados nos mesmos lugares onde também se utiliza os convencionais. Contudo, na maioria das vezes, as formas de trabalho e de utilização de técnicas e de insumos na lavoura de café se diferenciam daquelas dos outros espaços, principalmente do pomar, da horta e da criação de animais, portanto impossibilita a aplicação de manejos e técnicas

⁵¹ Embora a alternância seja considerada pelas famílias de forma positiva, em relação ao trabalho dos filhos, já que durante os 15 dias que estão em casa, os estudantes possuem o tempo integral para se dedicar à lavoura de café e a outros trabalhos na roça.

agroecológicas pelos estudantes, já que como dito anteriormente, estes são espaços masculinos de domínio do pai. Esta diferenciação em relação à lavoura e aos outros espaços (horta, pomar e etc), além dos aspectos simbólicos, pode ser decorrente do destino da produção destes diferentes espaços: em função da produção destinada ao autoconsumo familiar e da produção para o mercado, como fonte direta de renda familiar. Neste aspecto, é válido considerar que próximo à casa, normalmente, há uma maior aproximação com os manejos agroecológicos, pois a saúde é uma preocupação recorrente, sobretudo com a iminência de doenças que aparecem em decorrência da utilização de agrotóxicos.

Deste modo, observamos que a estrutura organizativa patriarcal das famílias, em que a figura do pai permanece hierarquicamente como autoridade maior, dificulta a possibilidade de o estudante/filho obter autonomia para implantar na unidade familiar as práticas que aprenderam no tempo escolar, o que evidencia o conflito familiar. Em apenas alguns casos, onde já existem perspectivas agroecológicas no espaço da família, há uma maior aceitação da influência das concepções agroecológicas trazidas pelos estudantes ao tempo sócio-familiar, embora também seja necessário a aprovação dos pais para que os filhos realizem inovações em manejos, já que algumas técnicas já consideradas agroecológicas seriam realizadas há mais tempo, e portanto os pais teriam a propriedade do *saber fazer*. Woortmann & Woortmann (1997) consideram que o trabalho da terra feito pelo camponês remete a uma ideologia, haja vista que além de produzir alimentos, são produzidas categorias sociais, expressas pelos rituais nas ações simbólicas. Desse modo, a produção dos cultivos envolve técnica, mas também cultura, o que indica formas de *saber fazer* e de trabalhar a terra, passadas por gerações de famílias, como construções simbólicas, e também como uma hierarquia social construída entre as gerações.

Outro ponto destacado é que muitas famílias não possuem autonomia para a produção agroecológica, decorrente, principalmente da não propriedade da terra. Assim, na condição de meeiros precisam se adequar à produção convencional, exigida pelo dono formal da propriedade. Assim, mesmo as famílias que são proprietárias de terras, possuem pouca autonomia para modificar os manejos, já que as unidades produtivas delas são pequenas, e, portanto, há um risco na transformação dessas realidades, como apontado em vários diálogos. Consequentemente, os estudantes teriam menos autonomia para transformar a realidade desses espaços.

Com relação aos sonhos apontados pelos estudantes após terminarem os estudos na EFA, conforme apontado no capítulo III, muitos estudantes sonham em cursar a

universidade, principalmente cursos na área de ciências agrárias. Muitos desejam voltar para roça e, assim aplicar os projetos e os conhecimentos, na área de agricultura, na criação animal ou no turismo, e assim, adquirir a própria propriedade. Segundo a coordenadora da escola:

Tem muitos que querem sobreviver da agricultura, mas quer ir pra universidade antes.

Desse modo, a universidade aparece muitas vezes, como uma estratégia de diversificação de fonte de trabalho e de renda, como apontado pelo estudante do 2º ano (16 anos, comunidade São Joaquim - Araçonga):

Entrevistado: Ai eu vou tentar universidade

Entrevistadora: Por que quer ir pra lá?

Entrevistado: Ser melhor né, a forma de renda né.

Entrevistadora: E depois vai continuar morando na roça?

Entrevistado: Eu acho que vou continuar né.

Entrevistadora: Quais os seus sonhos?

Entrevistado: A meu sonho é construir uma fazenda com vários tipos de bicho. Pra mim e pra minha família né.

Manter os meios de vida na roça, também, é o sonho de outros estudantes desta pesquisa, que não pensam em fazer universidade, mas outros cursos para aperfeiçoar os conhecimentos após a passagem pela EFA.

Eu tenho vontade de organizar uma propriedade na zona rural e trabalhar na zona rural, um cara sossegado e bem de vida (risos). Tenho vontade de fazer uns cursos assim de, mais ou menos de mexer mais na lavoura, voltado pra agricultura, de meio ambiente (estudante do 2º ano, m, 19 anos, comunidade Serrinha - Araçonga).

Contudo, a vida na roça é vista como uma estratégia que vai além da vida atual, junto à família, já que estes estudantes querem ampliar e diversificar a produção. Essa ideia de ampliação, ganha proporções de ‘fazenda’ ou ‘haras’, como apontado pelo estudante do 2º ano:

Montar um Haras, e ter grande diversidade, ganhar dinheiro, cavalo, boi de corte, leite, porco, abelha, outros. Se um fracassar no preço, tem outro pra manter. Vai sair uma cooperativa, um abatedouro de coelho em Ponte Nova (estudante, M, 19 anos, comunidade Tirica - Canaã).

Projetos como apicultura, piscicultura, turismo rural, dentre outros, tornam-se novidades, a serem aprimoradas para o futuro próximo. Tal concepção é direcionada

pela EFA, já que na escola os próprios estudantes junto com os monitores e os parceiros constroem vários projetos como já descritos em capítulos anteriores.

Isso não significa que os jovens não tenham a atração por um modo de vida urbana, já que a ideia de ir pra universidade ou de ter uma casa na roça e outra na cidade também revela o desejo por conhecer e vivenciar a cidade. Essa ideia apareceu na fala de alguns meninos como descrito a seguir:

Sonho que nem eu falei, casa na rua e uma casa na roça. E um sonho né (...). Na rua já tá mais perto assim, da igreja, sociedade mesmo, concentra mais gente (estudante, 16 anos, M, 2º ano, comunidade Tiririca - Canaã).

Porém, em geral são as meninas que possuem mais expectativas com relação à vida na cidade, como no caso da estudante que sonha em ser cabeleira após a formação na EFA. Para tanto, a qualificação na EFA poderia ajudá-la a conquistar um emprego e a pagar o curso de cabeleira, além de proporcionar novos meios de vida aos pais:

Formar, tirar meus pais da roça, dá eles uma vida de conforto (estudante, F, 15 anos, 9º ano EFASB, comunidade Serrinha - Araponga).

Outro exemplo é a estudante que sonha em ser agente da polícia, sendo a EFA uma estratégia de formação profissional para conquistar um emprego, e depois a seguir a carreira policial:

Tipo assim primeiro arrumar um emprego né, para mim poder ganhar pra pagar algum curso, igual eu quero ser policia, para poder essas coisas”(estudante do 2º ano, F, 16 anos, comunidade São Caetano – Araponga).

Assim, para a maioria das estudantes, a EFA torna-se uma ponte para construírem novas perspectivas de vida, já que ela possibilita uma formação profissional, ou o acesso à universidade, além da opção de trabalho na própria EFA.

Dessa forma, em relação à dimensão do gênero, embora não fosse nossa pretensão esse entendimento, consideramos que normalmente os meninos possuem maiores expectativas para continuarem no campo, e talvez seguir com alguma experiência agroecológica. Já as meninas, em geral, pretendem sair do campo, já que não participam de forma direta do retorno financeiro do café, no espaço familiar. Ao contrário, os meninos, que possuem a própria lavoura de café quando os pais são proprietários e estes distribuem parte da renda para os filhos que trabalham na lavoura, serão os futuros chefes de família. Nesse sentido, a EFA possibilita o conhecimento

para a continuidade dos meios de vida das famílias no campo e a construção de novos núcleos familiares que se estabelecem por meio do casamento.

Eu vejo que isso vai ser bom demais porque o meu filho, por exemplo, ele já tá falando que vai casar, vai morar na roça, e vai mexer com café, não quer mexer com uma coisa só, vai mexer com 2 coisa 3 coisa ne, quanto ao conhecimento na área técnica, ele vai ter na técnica em quase tudo ne na área de zootecnia, apicultura, caprinocultura, suinocultura, aves, não sei o quê essa coisa toda, tudo é conhecimento, num ocupa lugar entendeu? E eu vejo que vai ser bom demais futuramente pra eles, porque aprendendo lá trazendo e aplicando no dia – a – dia, lá eles vai cada vez mais aperfeiçoar mais coisa entendeu? [...] (pai do estudante do 2º ano, 19 anos, comunidade Tirica - Canaã).

Nesse sentido, as meninas que ficam na roça estão destinadas a se casarem e darem continuidade à estrutura patriarcal, porém como dito na divisão do trabalho familiar elas não participam de todo processo considerado como principal fonte de renda, o café. Portanto, são os homens que controlam a renda familiar. Assim tais conflitos de gênero e de geração estão subentendidos nas relações sociais, porém também em processo de mudanças, já que tais questões começam a ser discutidas, mesmo que timidamente nas unidades familiares.

Em um panorama geral, embora não fosse o nosso objetivo pesquisar os egressos das EFAs, observamos que muitos estudantes das EFAs que vão para a universidade se inserem em grupos ou projetos de pesquisas com o enfoque nas EFAs ou mesmo na Agroecologia. É o caso da egressa da EFASB e EFA Puris, que hoje cursa Letras na UFV. Conforme essa estudante:

Faço parte do projeto grupo das EFAs, que apoia as EFAs, participo de eventos em Acaiaca que aborda o tema, o projeto é ‘trabalhos e alternância alternativas’.

Para esta estudante embora não haja perspectiva de trabalhar diretamente no campo com Agroecologia, ela continua no movimento EFA e tem possibilidades de dar aula na comunidade de Dom Viçosa, EFASB.

Dessa forma, apesar de as meninas possuírem menos expectativas para a vida no campo, elas também possuem uma consciência em relação à Agroecologia, principalmente em relação à saúde e à alimentação, assim como os meninos. Ademais, todos os estudantes possuem uma preocupação ambiental, com o solo, a água e a saúde humana. Contudo só alguns dos estudantes compreendem que a Agroecologia poderia satisfazer uma produção para a manutenção dos meios de vida, sobretudo os que possuem a família com mais experiências agroecológicas. Em alguns casos, alguns

estudantes, mesmo sendo provenientes de famílias convencionais, incorporaram a proposta da EFA nas respectivas subjetividades, e, portanto pretendem torná-las objetivas nos meios de vida.

É considerável que quando os estudantes utilizam o conhecimento construído na escola na unidade familiar, pode ser considerado como estratégia de meios de vida, já que é na terra que se reproduz a existência e a continuidade da família, o que é identificado por meio da forma como os estudantes buscam a agricultura sustentável, a produção de alimentos saudáveis, e como se configura determinada paisagem enquanto modo simbólico, que poderão ser identitárias, de forma a reconhecer o cuidado com a natureza por meio do vínculo afetivo com a EFA.

Observamos, também, a partir das conversas e das entrevistas com os estudantes, que há uma evolução de conhecimentos e de *práxis*, que acontece no decorrer do 9º ano ao 3º ano do ensino médio, desde a preocupação com a contaminação ambiental e a produção de alimentos até questões como o equilíbrio ambiental e o cuidado com a mãe terra. A definição do ‘agroecológico’ está na mente de cada estudante e cada qual evidencia de forma distinta o que capturou na subjetividade, ao longo das alternâncias. Nesse sentido, os estudantes muitas vezes tornam-se replicadores deste conhecimento, como no caso do estudante do 3º ano que afirmou:

Igual o vizinho meu lá mesmo, a gente é, teve uma conversa com o pessoal da EFA lá quando eu comecei estudar lá, aí já começou a cercar as nascentes né, evitar pisoteio com o gado, essas coisas (estudante 3º ano, M, 19 anos, comunidade Córrego Santa Cruz - Ervália).

Muitas práticas identificadas pelos estudantes como conhecimentos construídos na integração dos meios escolar e sócio – familiar não são percebidas pelas famílias, já que para a maioria das famílias, tais práticas já fazem parte do cotidiano da vida na unidade familiar, por isso não observam tanto. Por outro lado, a maioria das famílias, enfatiza a mudança (melhora) de comportamento dos filhos a partir da entrada na EFA, porém não compreende bem o sentido da Pedagogia da Alternância em relação à construção conjunta da *práxis* (ação - reflexão) entre estudante e família, e neste aspecto também reside uma limitação para aderir à proposta agroecológica da escola. Portanto, esses elementos levam à necessidade de um maior diálogo entre os estudantes e as famílias para que se efetive essa *práxis*. Isso se produz gradativamente.

Muitas vezes não há o diálogo sobre a Agroecologia no sentido direto, mas sim sobre a questão do uso dos agrotóxicos. Esse diálogo acontece de forma mais intensa nas famílias que se consideram agroecológicas, nas famílias onde os estudantes

possuem os pais ou irmãos envolvidos com o movimento EFA, ou quando os estudantes já interiorizaram esse conhecimento nas subjetividades e buscam transformar a realidade, mesmo que haja a hierarquia familiar. Portanto, o diálogo entre estudante e a família influencia no projeto de vida dos estudantes, e, desse modo, na prática da Agroecologia.

Nessa perspectiva, é considerável que a alternância também cria o confronto das culturas, do lugar de origem junto à família, com os costumes e as linguagens, a cultura profissional, e a cultura da escola com as finalidades e o ambiente, que pode se afastar ou se aproximar com a cultura de origem. Portanto, o estudante está no centro desse embate. “No aspecto positivo, ele cresce, desenvolve a adaptabilidade às situações, relações, ambientes, ele se torna ator de mudança. No aspecto negativo, existem os riscos de dispersão, de rebentar, de alienação” (GIMONET, 2004, p.5).

Assim, a EFA pode ser compreendida como uma estratégia de meios de vida das famílias pesquisadas, as quais motivam os filhos a estudarem na EFASB, porém na maioria das vezes, os filhos aderem e reforçam a proposta de continuidade na EFA Puris. Como foi dito, a socialização nunca está pronta. Ela é um processo dinâmico e em constante conflito. Cada jovem adere conforme o próprio tempo e as condições matérias, sociais, culturais e os conhecimentos. Como os jovens vão utilizar os conhecimentos agroecológicos no futuro? Essa é uma questão incerta. A alternância é um processo de construção social contínuo, no tempo e espaço. Contudo, é possível verificar como os egressos atuam no presente e quais caminhos esses jovens tendem a seguir. Isto seria um demanda para que a proposta da EFA seja mais bem compreendida, já que são poucos os trabalhos nesta linha de pensamento.

As EFAs constituem-se como organizações que buscam possibilidades de meios de vida do campesinato, porém com uma preocupação ecológica, social e econômica. Nesse sentido, as EFAs atuam como articuladoras de um novo *saber fazer* camponês, no qual diante de fatores como: a conquista da terra, as relações de trabalho na família, o tamanho da propriedade, a diversificação da produção, o acesso às tecnologias, a questão do gênero, a hierarquia familiar, dentre outros fatores apontados, encontram limitações ou possibilidades para que a proposta se consolide e para que os estudantes possam aderir aos conhecimentos construídos por meio da EFAs, e desse modo levarem a *práxis* para os meios de vida da família ou como possibilidades para o próprio futuro.

Embora não fosse o nosso objetivo abordar as políticas públicas para a Educação do Campo, é preciso enfatizar que após vários anos de tentativas e luta dos movimentos sociais, dos sindicatos, da igreja e de outros seguimentos da sociedade essa modalidade

de educação, ainda tem pouca visibilidade política, apesar de alguns avanços. Como observado no capítulo II, em Minas Gerais, as EFAs possuem poucos recursos advindos do Estado, o que faz do Projeto Político das EFAs uma construção dos movimentos sociais e das Associações de agricultores. Assim, a política de Educação do Campo para as EFAs, deveria ser formulada a partir das demandas da própria base da sociedade, já que, é essa própria base a protagonista que vivenciará a proposta. Os problemas financeiros são um dos maiores desafios enfrentado pelas EFAs, o que também dificulta a ampliação da Agroecologia nas escolas, tanto nos espaços físicos como na formação e na contratação de monitores. As dificuldades estruturais, que surgem pela falta de recursos financeiros inibem o potencial da EFA para a ampliação do diálogo e do elo agroecológico com as famílias dos estudantes.

Contudo, muitas limitações que as EFAs encontram para a *práxis* do projeto agroecológico, não são apenas relacionados às questões pedagógicas e estruturais da escola, já que a conquista da terra, as relações de trabalho, o tamanho da propriedade, a diversificação da produção, o acesso às tecnologias, a questão do gênero, a hierarquia familiar, são heranças de uma história marcada por lutas e conquistas sociais. Diante de todas estas questões, como será a influência das EFAs nos meios de vida das famílias camponesas, no futuro? As EFAs, os estudantes e as famílias vivenciam, hoje, essa travessia para a busca dos respectivos propósitos. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, as EFAs cumprem um importante papel social que o Estado se abstém, já que as populações que vivem no campo muitas vezes são invisibilizadas pelas políticas públicas.

7. REFERÊNCIAS

- ACSELRAD & COLI. **Disputas cartográficas e disputas territoriais.** In: ACSELRAD, H. **Cartografias Sociais e Território.** Rio de Janeiro. Editora do Instituto de Planejamento Urbano e Regional (IPPUR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2008.
- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 4.ed. .2004
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Ervália. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil/ervalia_mg Acesso em: 09 set 2013.
- BARBOSA, Willer de Araújo. **Cultura Puri e Educação Popular no Município de Araponga, Minas Gerais: Duzentos Anos de Solidão em Defesa da Vida e do Meio Ambiente.** Florianópolis, 2005. Tese de Doutorado. UFSC, CED, 165 p.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade. Tratado da sociologia do conhecimento.** Petrópolis: 1990.
- BEGNAMI, Marinalva J. F.. **Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo.** Dissertação do Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2010.
- BRANDENBURG, Alfio. **Movimento agroecológico: trajetória, contradições e perspectivas.** Curitiba: Departamento de Ciências Sociais/UFPR, 2002. (Mestrado em Sociologia e Programa de Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento//UFPR, 2002). Mimeografado.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. ° 9394/96, MEC, 1996.
- CAMPOS, Ana Paula Teixeira de; MENDES, Fábio Faria. **Redes Sociais, Comunidades Eclesiais De Base E Sindicalismo Rural: A Experiência Da Conquista De Terras em Conjunto. Entre Agricultores Familiares Da Zona Da Mata Mineira.** **Ruris.** V.5, N.2. 2011
- CAPORAL, Francisco R.. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios.** Brasília, 2004.
- CAPORAL, F.R. & COSTABEBER, J.A. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios.** 2. ed. Brasília: MDA: SAF: DATER-IICA, 2004.
- CARNEIRO, Maria José. & MALUF, Renato S. (organizadores) **Para além da produção: multifuncionalidade e agricultura familiar.** Rio de Janeiro: MAUAD. 2003.

CARNEIRO, P. A. S.; MATOS, R. E. S. **A Heterogeneidade interna da mata: do pioneirismo estadual à estagnação intra-regional**, 2008.

CLAUDEMIRO, Godoy. **Políticas “Públicas” e Educação do Campo: em busca da cidadania possível?** Revista *travessias*. Disponível em > http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_007/EDUCACAO/Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf < Acesso em: 18/04/2012.

COSGROVE, Denis. **A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismos nas paisagens humanas**. In: CORREA, Roberto Lobato; Rosendahl, Zeny (orgs). **Paisagem, tempo e cultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 92-121..

DE PAULA, Luiz Tiago. **Mapa mental e experiência: um olhar sobre as possibilidades**. Trabalho apresentado no Espaço de Socialização de Coletivos “Perspectivas fenomenológicas da geosofia”, durante o XVI Encontro Nacional de Geógrafos, realizado em Porto Alegre, Julho 2010. Instituto de Geociências – Unicamp

ELLIS, Frank. Household strategies and rural livelihood diversification, *The Journal of Development Studies*, 35:1, 1-38. 1998.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA SERRA DO BRIGADEIRO. **Projeto Político Pedagógico reformulado**. Ervália, 2011.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PURIS DE ARAPONGA. **Projeto Político Pedagógico**. Araponga, 2008.

EXPÓSITO, V.M. **Diagnóstico rural participativo: guia prático DRP**. Brasília: MDA. Secretaria da Agricultura Familiar, 2010.

FAVERO, C.; et al.. Formação de Monitores de Escolas Família Agrícola de Minas Gerais em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. In: VI Congresso Brasileiro de Agroecologia e II Congresso Latinoamericano de Agroecologia, 2009, Curitiba. Anais do VI CBA e II CLA. Porto Alegre: ABA e SOCLA, 2009. v. único. p. 00945-00949.

FERRARI, Clara T.. **Territórios e Educação do Campo nas Serras do Brigadeiro**. Dissertação apresentada do programa de pós-graduação em educação Universidade Federal de Viçosa. Viçosa: 2011.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. JESUS, Sônia M. S. A. (ORGS.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Paz e Terra; 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREITAS Ivanete et al.. Horta como fomento da biodiversidade agroecológica disseminando teoria e pratica na EFA- Puris. In: VIII Congresso Brasileiro de Agroecologia, 2013. Cadernos de Agroecologia, Vol 8, No. 2, Nov 2013

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

GEERTZ, Clifford. **Como pensamos hoje: a caminho de uma etnografia do Pensamento Moderno**. In: GEERTZ, Clifford. **O Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 206. p. 220-245

GIMONET, Jean-Claude. Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais. Documentos Pedagógicos. Brasília/DF: Cidade Gráfica Ed., p. 21-31, 2004.

GIRARDI, Gisele. **Mapas desejanter: uma agenda para a Cartografia Geográfica**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 147-157, set./dez. 2009.

HEBINK, P.. **Investigating rural livelihoods and landscapes in Guquka and Koloni: and introduction**. Livelihoods and Landscapes. Org: Hebinck, P., Lent P..v.9, Boston: 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2006**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/conceitos.shtm>> Acesso em: 2 Fev. 2014.

_____. **Ervália**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/economia.php?lang=&codmun=312400&search=minas-gerais|ervalia|infograficos:-despesas-e-receitas-orcamentarias-e-pib>> Acesso em: 28 maio 2013.

_____. **Banco de dados agregados**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/workshop/sidra.shtm>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

JESUS, José N.. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **REVISTA NERA – ANO 14, Nº. 18**. Presidente Prudente. JANEIRO/JUNHO DE 2011.

LA BLACHE, Paul Vidal De. Os gêneros de vida na Geografia Humana. **GEOgraphia**, Vol. 7, No 13. 2005

- LIMA, Roberto G. O ciclo do café vale-paraibano. 2008. Disponível em: <http://www.institutocidadeviva.org.br/inventarios/sistema/wp-content/uploads/2008/06/ciclo-do-cafe_pg-13-a-39.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2013.
- LEFF, Enrique. **Agroecologia e saber ambiental**. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE AGROECOLOGIA, 2002, Porto Alegre. V.3, n.1, p. 36 – 50.
- MALGLAIVE, WEBER, A. École et entreprise: interêts et limites de l’alternance en pédagogie. Revue française de pédagogie, n° 62: 51-64, 1983.
- MARTINS, José de Souza Martins. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história da modernidade anômala**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARQUES, Daiane da Cunha. Uma Análise Sócio- Jurídica da Parceria Rural em Ervália – MG. 2007. 138f. Dissertação (Pós-Graduação em Extensão Rural)- Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2007.
- MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **I seminário de educação do campo: propostas de diretrizes para Minas Gerais**. 2012
- MIRANDA et. al . Troca de Saberes: Novos Enfoques Metodológicos na Construção do Conhecimento Agroecológico na Zona da Mata Mineira. ISSN: 2179-3624. In: **I Seminário Internacional de Educação do campo e I Seminário Regional da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns I SIFEDOC**, 2012, Pelotas. Campo e Cidade em busca de Caminhos Comuns, 2012. v. I.
- NASCIMENTO, C. G. Políticas “públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível? **Revista Travessias**. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0C4QFjAA&url=http%3A%2F%2Ferevista.unioeste.br%2Findex.php%2Ftravessias%2Farticle%2Fdownload%2F3450%2F2744&ei=MfESUaayEoqfrAHlrICwDA&usq=AFQjCNHT15QmKAzsa7HFyuEDmdpiz-QPWQ&bvm=bv.42080656,d.eWU>>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- OLIVEIRA, J. R. **Territorialização e Redes Sociais. Saberes Agroecológicos na Zona da Mata – MG**. Monografia (Geografia). Universidade federal de Viçosa, Viçosa, 2010. Disponível em: <http://www.geo.ufv.br/monografias/2010_II/Jaqueline%20Rocha%20Oliveira.pdf> Acesso em 9 mai 2011.
- OLIVIERA, Jaqueline R.; VIEIRA, Tatiana R.. **A produção dos saberes agroecológicos. A educação do campo na escola família agrícola serra do**

brigadeiro – EFASB (zona da mata/MG). Encontro Nacional de Geografia – Belo Horizonte/BH. 2012.

PEET, Richard. **Imaginários de Desenvolvimento.** In: B. Mancano Fernandes, M. Inez Medeiros Marques and J. C. Suzuki. **Geografia Agraria: Teoria e Poder.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007. pp. 19-37

PEREIRA M. A. & SOUZA, M & Schneider, S. **Meios de vida e livelihoods: aproximações e diferenças conceituais.** Revista IDeAS. 2010; 4 (1): 203-224.

PEREIRA, Mônica et al. **Agroecologia, Mapeamento e Participação: processos em rede na construção do conhecimento agroecológico.** 2009. Disponível em >
<http://www.uff.br/vsinga/eixo8edp.htm>> Acesso em: 10 de jan.2013.

PERONDI, M. **Diversificação dos meios de vida e mercantilização da agricultura familiar.** 2007. 237 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural – PGDR. Porto Alegre/RS.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANAÃ. Canaã. Disponível em:
<<http://canaa.mg.gov.br/>> Acesso em: 18 jan. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAPONGA. Araponga. Disponível em: <
<http://araponga.mg.gov.br/site/>> Acesso em: 15 fev. 2013.

RIBEIRO, Ana Clara. **Cartografia da ação social: região latino-americana e novo desenvolvimento urbano,** in Poggiuese, Héctor y Egler, Tamara Tania Cohen (org.) **Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2009. p. 147-156. Disponível em <
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/poggiuese/14torres.pdf>>.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 34, nº 1, p.27-45. Jan/abril, 2008.

RUAS, Elma Dias et al. **Metodologia Participativa de Extensão Rural para o Desenvolvimento Sustentável.** MEXPAR - EMATER Minas Gerais, março 2006- 134 p.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S.; MENEZES, M.P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-71.

SALDANHA, João Carlos; ANTONGIOVANNI, Lúcia; SCARIM, Paulo Cesar. Diálogos entre multifuncionalidade da agricultura familiar e os projetos coletivos de educação no campo e da agroecologia do Norte do Espírito Santo. In: CAZELLA,

- Ademir A.; BONNAL, Philippe; MALUF, Reanato S. (Org). **Agricultura Familiar: Multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009, p. 137- 167.
- SCHNEIDER, Selma. Educação Do Campo E Sustentabilidade: O Caso Da Escola Família Agrícola Em Santa Cruz Do Sul – RS. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO** - PPGE/ME. v. 8, n. 3, p.964-985. 2013
- SCOONES, I. Sustainable rural livelihoods: a framework for analysis. *IDS working paper*, Brighton, n.72, p. 1-22, 1998.
- SEEMANN, Jörn. **Mapas e percepção ambiental: do mental ao material e vice-versa**. OLAM (Rio Claro), Rio Claro, SP, v. 3, p. 200-223, 2003a.
- SEEMANN, J.. **Mapas, Mapeamentos e a Cartografia da Realidade**. Geografares, Vitória, n. 4, 2003b.
- SEEMANN, J.. **“Cartografias culturais” na geografia cultural: entre mapas da cultura e a cultura dos mapas**. Boletem goiano de Geografia. Instituto de estudos sócio-ambientais/Geografia. Goiás, vol.21, n. 2, 2001.
- SEEMANN, Jörn. **Carto-crônicas: uma viagem pelo mundo da cartografia**. Gurupi, TO: Veloso, 2012. 125 p.
- SERPA, A. **Por uma geografia das representações sociais**. OLAM – Ciência e Tecnologia. Rio claro/SP, vol.5, n.1, 2005.
- SEVILLA GUZMAN, E. A Perspectiva Sociológica em Agroecologia: Uma Sistematização de seus Métodos e Técnicas. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*. Porto Alegre: v. 3, n. 1, 2002, p. 18-28.
- SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectiva da biodiversidade e da biotecnologia**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gala, 2003.
- SILVA, Lourdes Helena. **Centros Familiares de Formação por Alternância: Avanços e perspectivas na construção da educação do campo**. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, v. 8, p. 270-290, 2009.
- SILVA, Lourdes Helena. Educação Rural em Minas Gerais: origens, concepções e trajetória da Pedagogia da Alternância e das Escolas Família Agrícola. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 105-125, jan./jun, 2012.
- SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo. Alternância ou Alternâncias?** Viçosa: Ed. UFV, 2012
- SILVA, J. G. **O que é questão agrária**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1980.
- SILVA, Lourdes Helena. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. **Revista de Ciências da Educação**. Nº. Cinco, jan/ abr., 2008.

SOUZA, H. N.. **Sistematização participativa de SAF's. Metodologia de sistematização de experiências em sistemas agroflorestais.** 2006. P. 19-54.

TRINDADE, G.; VENDRAMINI, B. A relação do trabalho e educação na pedagogia da alternância. Revista HISTEDR On-line, Campinas, n.44, p.32-46, dez2011. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/44/art03_44.pdf > Acesso em: 10 Março 2013.

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

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: Costumes em comum. Trad. Rosaura Eicheberg. Editora Schwarcz, São Paulo: 1998.p. 267 – 304.

TRIVINOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação, o positivismo a fenomenologia o marxismo.** São Paulo: Atlas, 1992.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. EFAs. Disponível em: <http://www.unefab.org.br/p/efas_3936;html#.URO6KjGOQOM> Acesso em: 1 Fev. 2013.

VALVERDE, Orlando. **Estudo Regional da Zona da Mata de Minas Gerais.** Revista Brasileira de Geografia. 1959.

VIEIRA, Tatiana R.; MACHADO, Vinícius A.. **Escola Família Agrícola Paulo Freire: iniciativas para vivenciar a Agroecologia na formação dos jovens.** Org. _ Petersen, P.; Dias, Ailton Caderno do II Encontro Nacional de Agroecologia. Construção do Conhecimento **Agroecológico** Novos Papéis, Novas Identidades. p. 266 – 281. 2007.

VILLAR et al. **Os caminhos da agroecologia no Brasil.** 2012 (no prelo).

WEZEL. A., et. al. **Agroecology as a science, a movement and a practice. A review.** Agron. Sustain. Dev. 2009. Disponível em: <www.agronomy-journal.org> Acesso em: 23 de janeiro de 2012.

WANDERLEY, Maria N. B.. **Raízes históricas do campesinato brasileiro.** In: Tedesco, João Carlos (org), Agricultura familiar: realidade e perspectivas, Passo Fundo, UPF, 1998.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade.** Brasília: Editora da UnB, 1991.

WEISHEIMER, Nilson. Juventudes rurais: mapa de estudos recentes / Nilson Weisheimer. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

WOORTMANN, Ellen F. & Woortmann, Klaas. **O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa.** Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1997.

ZANELI, Fabrício Vassalli. **AGROECOLOGIA E CONSTRUÇÃO DE TERRITORIALIDADES: UM ESTUDO SOBRE A CRIAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PURIS DE ARAPONGA – MG.** Monografia (Geografia). Universidade federal de Viçosa, Viçosa, 2010. Disponível em <<http://www.novoscursos.ufv.br/graduacao/ufv/geo/www/wpcontent/uploads/2013/08/Fabr%C3%ADcio-Vassalli-Zanelli.pdf>> Acesso em 9 mai 2013.

ZANELLI, Fabrício V.; LASCHEFSKI, Klemens A.. **Agroecologia e construção de territorialidades: um estudo sobre a criação da Escola Família Agrícola Puris de Araponga – MG.** Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. Porto Alegre: 2010.

APÊNDICE

Apêndice 1 - Trajetórias do trabalho de campo

O trabalho de campo iniciou-se no dia 30 de abril de 2013, com a realização de uma breve visita à EFA Serra do Brigadeiro e no dia 11 de maio de 2013 com uma visita à EFA Puris. Na ocasião da visita à EFASB, tivemos uma reunião com os coordenadores da escola, na qual foram detalhados os objetivos do trabalho, os procedimentos e emitido as autorizações de apoio à realização da pesquisa com os alunos e os monitores da escola. Segundo o coordenador da EFASB:

Esse trabalho é importante para mostrar o que os meninos fazem quando estão em casa, no tempo sócio profissional; portanto ter essas informações e mostrar para a superintendência da educação vai ajudar bastante eles entenderem e concordarem com o projeto da escola.

A visita à EFA Puris fora planejada para o dia da reunião pedagógica, que acontece na quinzena em que não há aulas. O convite para participação nesta reunião havia sido realizado na semana anterior pela coordenadora pedagógica da EFA Puris. A mesma também trabalha na escola Estadual de Araponga, onde a encontrei e tive a oportunidade de apresentar a proposta da pesquisa e também os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, de forma a emitir, assim, as autorizações de apoio à realização da pesquisa com os alunos e monitores da EFA Puris.

Durante a reunião pedagógica na EFA Puris, os monitores realizam o planejamento quinzenal para o período de aulas. A reunião é dinâmica, e os monitores se manifestaram sobre as atividades a serem desenvolvidas na quinzena seguinte. Então nesta reunião apresentei a pesquisa e o trabalho de campo a ser realizado.

No dia 20 de maio de 2013 iniciei o pré- teste na EFA Puris, com a participação de 2 estudantes que manifestaram interesse em serem entrevistados naquele dia. Após o almoço na escola, estive em todas as salas (1º, 2º e 3º ano) para anunciar aos estudantes o trabalho a ser desenvolvido, para que eles tomassem consciência do motivo da minha presença na escola. Os estudantes fizeram alguns questionamentos e demonstraram curiosidade sobre a pesquisa. Alguns ainda me perguntavam se minha presença era devido a algum estágio na EFA.

Nesses contatos iniciais com a escola, as coordenadoras revelaram que poderiam ajudar no que fosse possível. Porém, conforme elas,

O trabalho da escola não para, e que, portanto, é melhor ir conversando entre os momentos e nas brechas e ir perguntando tudo o que fosse necessário, porque se esperasse seria difícil parar as atividades.

Nestas visitas, já foi possível perceber o cotidiano da escola e a questão do tempo na EFA.

No dia 28 de maio de 2013, voltei à EFASB para também realizar o pré-teste com 2 estudantes do 9º ano. A escola se encontra a 25 km da cidade; porém havia uma empresa de ônibus que atende algumas comunidades da zona rural de Ervália, em apenas 2 horários por dia. Já o ônibus escolar da prefeitura também realiza o transporte dos estudantes e, nesta ocasião, era o horário que mais se adequaria aos meus propósitos para aquele dia. Contudo, esse ônibus faria apenas a metade da trajetória rumo à EFASB, como era de costume no ano anterior. Segundo alguns estudantes que estavam no ônibus, depois que mudou o prefeito, o ônibus escolar já não transportava os estudantes até Dom Viçoso e se restringia apenas a algumas comunidades. Nessa ocasião, tive certa compreensão sobre a divergência de interesses em relação à Educação do Campo na política municipal de Ervália.

Uma monitora que residia em Viçosa nos finais de semana, já havia realizado uma conversa com os estudantes do 9º ano a respeito da pesquisa. Eu havia solicitado a essa monitora que perguntasse aos alunos quais deles teriam interesse em continuar com os estudos na EFA Puris. Segundo esta monitora, em torno de 8 estudantes demonstravam vontade de continuar os estudos na EFA Puris no próximo ano. Nessa oportunidade, passei nas salas de aulas para explicar aos alunos sobre o trabalho a ser realizado na escola, e também o ‘porquê’ da minha presença na EFA. Os estudantes ficaram curiosos com o trabalho a ser realizado; alguns com expectativas de que eu fosse dar aulas na escola, já que a grande parte havia sido meus alunos em anos anteriores. As meninas, principalmente, se mostraram receptivas à minha presença.

Durante as visitas às EFAs Puris de Araponga e EFASB tive a oportunidade de adquirir os PPP atualizados, além de outros documentos importantes, de ambas as escolas. Após o pré- teste, reformulamos o roteiro de perguntas a serem realizadas com os estudantes das duas escolas, para que ele atendesse às demandas da pesquisa e não se dissociasse da realidade em questão, uma vez que acrescentamos determinadas questões que seriam essenciais para compreender algumas particularidades da história agrária e da vida cotidiana dos estudantes. As principais questões acrescentadas foram: A) Fale um pouco da sua família: quantos irmãos possuíam e qual a idade deles, local de moradia da família, a história da família e do acesso a terra? B) Qual a tamanho da

terra? Todos querem ficar nela? C) Vendem o que é produzido? Vendem coisas da horta? O que é para o consumo da família? D) Como é a participação dos membros da família no trabalho e comercialização dos alimentos? Como é a divisão de trabalho na propriedade?

É válido considerar que o fato de o tempo escolar funcionar em sessões quinzenais, restringiu a realização dessa parte da pesquisa ao tempo escolar da EFA Puris, e do mesmo modo na EFASB, já que as turmas também se alternam entre 6º e 7º ano com o 8º e 9º ano quinzenalmente. Portanto, foi necessário aguardar tal período para dar prosseguimento ao trabalho de campo. De acordo os monitores, o calendário da escola se adequa ao período da colheita do café, sendo, portanto, uma estratégia de meios de vida, já que os estudantes estariam disponíveis para trabalhar na roça durante 15 dias, sobretudo na época da colheita do café. Assim, na sessão seguinte, os estudantes da EFA Puris já estariam de férias.

Finalmente, no dia 10 de junho de 2013, cheguei à EFA Puris na parte da manhã e tive a oportunidade de conversar com o pai de um dos estudantes que havia trazido um dos filhos para a escola, e revelou-me que o outro filho não iria continuar os estudos na EFA, pois preferia o trabalho e não gostava tanto do estudo. Esta sessão também coincidia com um dos períodos que havia mais colheita de café na região. Este foi um fato marcante, para entender um pouco da relação trabalho e escola, que será aprofundado em análise posterior.

Nesta perspectiva, conversei com alguns monitores e estudantes que fariam parte da pesquisa, para saber do cotidiano desses estudantes e dos horários no quais poderiam ocorrer as entrevistas. Como os estudantes têm aulas matinais, vespertinas e o serão (horário que poderia ser aproveitado para diversos fins, desde intervenções externas, visitas à comunidade, atividades de estudo, atividades práticas, ou até mesmo atividades recreativas como um filme, jogos e dentre outras possibilidades) na parte da noite, as entrevistas teriam que acontecer durante os intervalos do horário do almoço ou no horário do banho e da janta, ou seja, horários considerados livres, também utilizados para descansar, fazer deveres escolares, fazer tarefas, vender doces⁵², jogar futebol ou outras brincadeiras, e interagir uns com os outros.

Em geral, os estudantes conseguiram reservar estes horários para participarem das entrevistas. Durante as entrevistas, utilizamos um gravador para assim captar as falas dos estudantes, as quais foram transcritas na íntegra. Ao início de cada entrevista

⁵² A venda de doces, salgados e balas na EFA Puris é uma iniciativa das turmas do 3º ano para arrecadar fundos para a realização da formatura.

eram apresentados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual os estudantes eram esclarecidos de todos os procedimentos que iriam acontecer durante a entrevista e a forma como estas informações iriam ser utilizadas, posteriormente.

Dessa forma, foi possível a realização das entrevistas e de conversas informais com estudantes e monitores da EFA Puris de Araponga. Ao mesmo tempo, tive a oportunidade de observar o procedimento de socialização dos estudantes, a realização de instrumentos pedagógicos na escola, além de observar e/ou participar de várias atividades que aconteceram na escola durante essa quinzena, como algumas práticas na propriedade escolar, as orações antes das refeições, os serões, os ensaios da quadrilha, aula de Agroecologia, colocação em comum, intervenções externas e outras.

A Colocação em Comum (CC) é um dos instrumentos pedagógicos que acontecem no início da quinzena de aula, sendo resultado do plano de estudo⁵³. O tema da CC da sessão em que estive presente foi ‘o cultivo das plantas medicinais para a nossa saúde’. Neste momento, cada estudante expôs a respectiva pesquisa, e os monitores intervinham quando surgiam dúvidas. Muitos dos estudantes pesquisaram nos próprios quintais, observaram as plantas e trouxeram amostras para a sala de aula; assim, foram discutidas questões como o manejo das plantas, as doenças, o armazenamento, as plantas que servem para benzer, a homeopatia, as variedades e as utilidades das plantas, a importância dos chás para a saúde, etc. Desse modo, os estudantes argumentavam sobre cada planta e as organizavam no caderno de realidade⁵⁴ (instrumento pedagógico). Conforme os monitores, muitas plantas pesquisadas nas diversas casas já existiam na escola, e, portanto poderiam ser mais utilizadas.

Durante a quinzena escolar, também acontecem outras atividades culturais, tais como a capoeira, o coral da EFA, ou a reunião da Associação dos Jovens Puris. Essas atividades ficam a critério de cada estudante em participar ou não; alguns dos estudantes que não participam de todas estas atividades ou de alguma específica aproveitam esses horários para estudar ou conversar, jogar baralho ou outros jogos. Desse modo, também

⁵³ O plano de estudo também é um instrumento pedagógico, que tem como base um tema gerador estabelecido pela EFA em conjunto com a comunidade escolar, no qual é debatido e motivado por estudantes e monitores, vindo originar perguntas, as quais os estudantes levam para o tempo sócio-familiar e as pesquisam com familiares, vizinhos ou outras comunidades, órgãos públicos, *internet*, livros ou em outros lugares. Após a pesquisa, os estudantes voltam para a EFA, e expõem para a toda turma, aquilo que pesquisaram. A partir da exposição dos estudantes, é produzido um texto geral com todas as informações e pesquisas e pontos em comum. Esse momento é conhecido como Colocação em Comum, que é também um dos instrumentos pedagógicos.

⁵⁴ Conforme o Projeto Político Pedagógico da EFA Puris de Araponga, o Caderno da Realidade é um “Livro da vida do jovem alternante. Espaço onde ele vai registrando as suas pesquisas, ou seja, os Planos de Estudo: as sínteses pessoais, grupais, os relatórios de visitas de estudo, das intervenções externas, dos estágios, das experiências e atividades retorno em geral que aplica na escola, na família e comunidade, a partir do PE” (2008, p.16).

tive a oportunidade de presenciar a apresentação do coral da escola, e de participar de um serão dedicado ao coral, realizado a partir da intervenção externa⁵⁵ de uma música, parceira da escola. Este serão teria como objetivo ensaiar técnicas vocais com estudantes e monitores.

Em alguns serões, os monitores também aproveitavam para planejar atividades futuras com os estudantes, como por exemplo, o ensaio e a divisão de tarefas para a quadrilha, o campeonato de futebol, as apresentações do coral, o campeonato de pesca que acontece no tanque da escola e as viagens que aconteceriam, como no caso da ‘Jornada da Juventude Rural’ articuladas pela AMEFA. Conforme os monitores, os estudantes que participariam da viagem seriam os que tivessem

Afinidade com a cultura popular e o campo, e que teriam que arcar com o custo da viagem referente à hospedagem, pois AMEFA não teria condições de bancar tudo”.

Segundo outra monitora, a EFA Puris foi,

Priorizada pela AMEFA para participar, pois valoriza a cultura popular.

Durante a minha estadia na EFA, foi possível observar detalhes do cotidiano das escolas como as refeições, a divisão de tarefas, os cuidados com a horta e o jardim, a divisão de horários, os projetos de turmas, como também a estrutura física da escola, e a utilização dos espaços como salas de aulas, dormitórios, horta, jardim, e demais cômodos e espaços destinados a atividades práticas. Também tive a oportunidade de conversar com monitores que contaram todo o processo de construção destes espaços destinados à criação animal e às práticas agrícolas.

No 3º dia da minha estadia na EFA, a monitora de Turismo Rural convidou-me para acompanhá-la à horta e regar as plantações. À medida que aguávamos a terra, ela me contava da diversidade das plantas medicinais, falava da horta, das flores, das criações de animais de pequeno porte, tais como a cunicultura, apicultura, avicultura e piscicultura. Nesta ocasião, realizamos uma caminhada transversal por boa parte da área, subimos rumo à nascente e à trilha ecológica.

Em conversas informais com as cozinheiras, que também são monitoras da EFA e sócio-fundadoras, muitos fatos sobre a história da escola apareceram. Alguns

⁵⁵ A intervenção externa é um dos instrumentos pedagógicos, que ocorre a partir da visita de um membro da comunidade, associação da escola, pais, parceiros da escola, ex-alunos, e outras pessoas, com o intuito de falar sobre algum tema pertinente a EFA e realizar debates com os estudantes.

monitores e as monitoras coordenadoras também trouxeram informações sobre o manejo das plantações, os recursos financeiros da escola, as viagens de estudo, transporte escolar, a participação da prefeitura, a divulgação da escola, a escolha dos estudantes para participarem da semana de adaptação⁵⁶, a fundação da escola, o movimento EFA, a venda do mel, o projeto ATER, as visitas às famílias⁵⁷, os parceiros das escolas, a construção ecológica da sala do terceiro ano⁵⁸, os trabalhos de base⁵⁹, a propriedade da escola, a relação com a superintendência de ensino, a associação da escola, o foco na Agroecologia, a matriz curricular, a relação com o Estado e outras questões.

Durante a estadia na EFA também tive apoio do professor Ivo Juksch, (professor da UFV, que também atua como monitor de Agroecologia na EFA), que contribuiu com orientações e acompanhamento da execução dos mapas produzidos pelos estudantes. Nesse processo, notamos que algumas informações que não haviam aparecido nas entrevistas começaram a aparecer nos mapas, à medida que os estudantes desenhavam. Após os desenhos feitos, os estudantes explicavam e contavam o que havia em cada espaço, localizavam as plantações e as criações, bem como os lugares que haviam feito intervenções práticas, como rotação de cultura e as plantações diversificadas na horta.

No quinto dia na EFA, percebi que muitos estudantes já estavam mais acostumados com a minha presença, e queriam saber mais sobre o trabalho e conversavam sobre as expectativas para o futuro; alguns perguntavam sobre os cursos da Universidade e o processo seletivo e até sobre o mestrado na UFV. Alguns estudantes membros da Associação dos Jovens Puris reuniram-se para me contar sobre a história da Associação, os objetivos, os membros e outros aspectos. Nesse dia também houve o campeonato de pescaria que aconteceu no tanque da escola, onde os estudantes

⁵⁶ A semana de adaptação acontece no início do ano letivo. Durante a semana de adaptação os estudantes, conhecem a rotina e o cotidiano da escola, as leis de convivência e a proposta da EFA. Dessa forma, os estudantes tem a possibilidade de decidirem continuar na EFA ou estudar em outras escolas, e a EFA também faz uma análise de quais estudantes se adaptam à filosofia e normas da escola, para que assim possam continuar na EFA.

⁵⁷ A Visita às Famílias é um dos instrumentos pedagógicos, onde os monitores têm a oportunidade de conhecer a realidade dos estudantes no tempo sócio-familiar, e estabelecer um diálogo maior com as famílias sobre o desempenho dos estudantes e a proposta da escola. Normalmente, a visita acontece duas vezes por ano; porém, nas conversas com monitores soube que as visitas têm acontecido com menos frequência por falta de verba. Contudo, o projeto ATER, que começou em 2013 tem possibilitado mais visitas às famílias.

⁵⁸ A sala foi construída com materiais biodegradáveis, a partir de solo e tinta de solo. Foi uma construção conjunta com alguns monitores, parceiros e alunos da escola.

⁵⁹ O trabalho de base acontece nas EFAs anteriormente ao início do ano letivo. É um trabalho de anúncio e divulgação da escola, para que as famílias e estudantes conheçam o projeto da escola e estimulem os filhos a participarem da semana de adaptação para estudarem na EFA.

se dividiram em grupos para concorrerem aos prêmios, sendo que os peixes pescados foram servidos no jantar.

Outro fato a se destacar foi a presença das inspetoras da secretaria de Ensino, que causara certa euforia na escola, pois elas se mostravam um tanto quanto contrariadas em relação a vários aspectos da escola, sobretudo burocráticos. Nesta ocasião também compreendi um pouco sobre a relação entre a EFA e o Estado. Esse muitas vezes se mostra ausente em políticas públicas para as EFAs, bem como impõe cada vez mais o modelo de educação dele.

Durante o intervalo da noite do 5º dia na EFA Puris, os estudantes do 3º ano se revezavam para vender doces e salgados e arrecadarem dinheiro para a formatura. Após o jantar aconteceu o serão, com a participação de uma ex- aluna da escola e atualmente estudante de Direito, que fomentou um debate sobre a menor idade penal.

No sexto dia, na parte da manhã, os estudantes, com o auxílio dos monitores, realizaram a limpeza de parte da escola⁶⁰. E, posteriormente, aconteceu a reunião de pais e, ainda, a reunião para a escolha dos novos membros da Associação. Durante estes momentos de tempo livre, muitos meninos ocupavam o pátio da escola para papear e fazer brincadeiras, enquanto muitas meninas permaneciam nos dormitórios para se maquiarem e conversarem. Nestes momentos, também pude realizar conversas informais com as meninas e saber das expectativas delas após a EFA e várias outras questões concernentes a este trabalho.

Neste mesmo dia em que aconteciam as reuniões de pais e a reunião para a escolha dos novos membros da Associação, também ocorria a visita à escola de estudantes de Pedagogia da Uni viçosa. Nesta ocasião, também tive a oportunidade de acompanhar a apresentação de todos os cômodos da escola por monitores da EFA, além de participar das conversas entre as estudantes de Pedagogia, monitores e a coordenadora da escola, na qual foram abordados vários aspectos sobre a Educação do Campo, a fundação da EFA, os recursos, os projetos de turma, os instrumentos pedagógicos, a convivência na EFA, as funções dos monitores, os objetivos da EFA, as políticas públicas, a família, Pedagogia da Alternância, os salários, a estrutura da escola e outras questões que foram fundamentais para este trabalho.

⁶⁰ A limpeza da escola ocorre diariamente, feita por estudantes com o auxílio dos monitores. A divisão de tarefas é realizada de forma que em cada sessão um estudante é responsável por uma tarefa, indiferente do gênero, por exemplo, aguar a horta, limpar os dormitórios e as salas e etc. As tarefas são feitas em momentos específicos. E também tem a monitora cozinheira, que contribui para a limpeza.

Além de todas essas observações, conversas e entrevistas, também pude analisar os Cadernos da Realidade de alguns estudantes e compreender um pouco mais sobre a realidade deles a partir desse instrumento pedagógico, que foi abordado no capítulo III.

Após, essa primeira estadia na EFA, voltei à Araponga no dia 29 de junho, na comunidade Praia Danta, onde acontecia a Festa da Colheita, que é uma festa tradicional da comunidade, que acontece há 20 anos. Neste ano, a festa foi organizada pelos estudantes da EFA Puris, com apresentação da quadrilha, do coral, da capoeira, além de outras atrações. Na festa também houve a participação de algumas parcerias como o grupo “O bloco” formado por moradores nativos e estudantes da UFV, a “Capoeira Alternativa”, também formada por moradores nativos e estudantes da UFV, a Associação de Agricultores, das comunidades rurais, dentre outras. Durante a festa, também, é realizada a leitura de uma passagem da Bíblia, que justificaria a existência desta tradicional festa da colheita. Nesta ocasião, realizei conversas informais com alguns agricultores organizadores da festa.

Após essa primeira etapa do trabalho de campo na EFA Puris, prosseguimos com a nova etapa que seria realizada com as famílias dos atuais estudantes da EFA Puris, que compõem a amostra. Ao todo seriam 7 famílias de estudantes do município de Araponga, 1 família de 2 estudantes que são irmãos do município de Canãa e 2 famílias de estudantes do município de Ervália. Iniciei essa parte do trabalho no dia 11 de julho, com as famílias dos estudantes de Araponga, depois Ervália e por último Canãa. Todas as famílias moram na zona rural e estavam no período de colheita do café. Geralmente, esse é um período de trabalho intenso para todos os membros da família; por isso, as conversas e linha do tempo foram realizadas após o dia de trabalho das famílias na roça, de forma que se limitaram, assim, ao final da tarde e durante as noites.

Essa etapa da pesquisa foi realizada durante o tempo sócio familiar. Deste modo, os estudantes estavam presentes junto com suas famílias. Durante esse período, tive a oportunidade de vivenciar as realidades e participar do cotidiano das famílias durante parte do dia e, em outros casos, passei períodos maiores nas casas como se verá adiante. Com todas as famílias foi realizada a linha do tempo, precedida pelo mapa mental. Todas as falas foram gravadas evitando, assim, que se perdessem detalhes importantes ou mesmo a originalidade das falas. Durante algumas das entrevistas realizadas em Araponga, tive a colaboração do professor Ivo Juksch.

As primeiras conversas e linhas do tempo foram realizadas com 4 famílias de estudantes da comunidade de São Caetano, no município de Araponga. Para a realização desse trabalho, contei inicialmente com o apoio de uma monitora da EFA Puris (aquela

que também mora uma parte do mês em Viçosa), irmã de um estudante da comunidade de São Caetano. A monitora contribuiu para a articulação da realização da pesquisa com a família dela. Permaneci junto à família deste estudante durante uma semana e acompanhei as relações familiares e a rotina de trabalho da família; conheci a propriedade, as plantações e observei toda a paisagem; e, sobretudo, observei as práticas desenvolvidas pelo estudante e o que ele fazia durante esse tempo sócio-familiar. Nos finais da tarde, ele me direcionava à casa das outras famílias da comunidade que faziam parte da pesquisa, para assim eu realizar a linha do tempo com elas. As outras famílias moravam a poucos quilômetros de onde eu me encontrava; assim meu deslocamento algumas vezes era a pé, o que permitia visualizar as paisagens da comunidade, onde todos os terreiros estavam plenos de café e os agricultores ainda trabalhavam nas Serras nos cafezais, por meio da troca do dia, ou como meeiros, nos finais de tarde. Em outras ocasiões, onde a distância era maior, ou quando anoitecia os estudantes me conduziam de moto até as casas das famílias que iriam me receber.

Ao iniciar a linha do tempo, logo percebemos a necessidade de conduzir a dinâmica de uma forma mais livre, para que assim as famílias se sentissem à vontade para expor os pensamentos e, aos poucos, as histórias das famílias construíam e formavam o mosaico de informações e percepções dos membros do grupo familiar. Ao mesmo tempo, também mantivemos uma sequência cronológica dos fatos ao direcionarmos a conversa para os objetivos do trabalho, de forma a constituir assim, a linha do tempo. À medida que as famílias destacavam os fatos mais importantes, nós anotávamos tais fatos em targetas de papel, que ficavam bem visíveis, no centro do local, para que, assim, todos pudessem ter uma maior compreensão da metodologia proposta e, consecutivamente, da própria história de vida, que também se cruzava com a história da EFA. Após a realização da linha do tempo, os membros das famílias realizavam o desenho do mapa da propriedade. Durante esse processo observamos que detalhes importantes que não apareciam na linha do tempo, eram revelados por meio do mapa, haja vista que o processo de materialização da imagem no mapa expandiu o processo de percepção da própria realidade, e, portanto, da unidade familiar.

Após a realização da linha do tempo com as quatro famílias de São Caetano (Araponga), conseguimos articular, por meio dos próprios estudantes, a realização da linha do tempo com outras duas famílias que moravam em uma comunidade próxima, comunidade da Serrinha (Araponga). Então realizei a linha do tempo com estas famílias, permaneci fui e fui recebida durante dois dias na casa de um dos estudantes dessa comunidade, para assim, acompanhar também um pouco do cotidiano deste estudante,

as práticas desenvolvidas na propriedade e conhecer a paisagem do entorno da casa, as plantações, as criações, o jardim, a horta.

Ao final da estadia na casa das famílias dos estudantes, tive a oportunidade de participar de um Encontro de Monitores na EFA Puris. Este encontro discutiu o tema “Projeto Profissional do Jovem”, o que trouxe muitos elementos da relação da escola - família, como também do pensamento agroecológico e desafios das EFAs em relação à questão da Pedagogia da Alternância e ao meio sócio- profissional do jovem.

No dia 23 de julho voltei à EFA Puris para finalizar as entrevistas com 2 estudantes e ainda a dinâmica do desenho dos mapas com parte dos estudantes envolvidos neste trabalho. Nesta ocasião, aproveitei para realizar conversas com os monitores e estudantes e enriquecer a pesquisa com outros dados que seriam importantes e permaneci na EFA durante 3 dias. Além de participar de outras atividades na EFA, uma destas foi a oficina de Quitanda que aconteceu na casa de uma das monitoras cozinheiras. Neste contexto, no dia 25 de julho, conseguimos marcar a última linha do tempo em Araponga, com a família de um dos estudantes que morava na comunidade de São Joaquim, comunidade em que se encontra a EFA Puris.

No dia 11 de setembro, dei prosseguimento ao trabalho na Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro. Permaneci nesta EFA durante 4 dias, quando pude observar o cotidiano da escola, as práticas desenvolvidas, as plantações, os procedimentos dos estudantes, as atividades desenvolvidas, bem como realizar conversas informais com os estudantes e monitores da EFASB. Neste período também pude realizar as entrevistas com os estudantes do 9º ano, que participaram dessa pesquisa.

Esse momento foi muito importante para também compreender a divergência de pensamentos que existem na EFA em relação à questão do pensamento agroecológico. Uma das monitoras da EFASB, que ministrava a disciplina de práticas agrícolas, era uma ex -aluna da EFASB e da EFA Puris, o que me instigou a realizar uma entrevista com ela, que foi gravada. Nesta ocasião, também realizei a linha do tempo com duas famílias de estudantes da EFA Puris que moravam na zona rural de Ervália. Uma família morava em uma comunidade próxima à escola, Córrego de Santa Cruz, e a outra família morava na comunidade da escola, Dom Viçoso. É interessante observar que na última família, a mãe era a secretária da EFASB e o pai o Coordenador administrativo da EFASB, o que trouxe muitos elementos para esta análise. O fato de os coordenadores da EFASB terem o filho como estudante na EFA Puris contribuiu para uma maior

compreensão dos pensamentos dos coordenadores da EFASB em relação a vários pontos essenciais a essa pesquisa, sobretudo à Agroecologia.

No dia 23 de setembro, realizei a última linha do tempo, com a família de 2 estudantes irmãos, da EFA Puris, que moram na zona rural do Município de Canãa. Essa família ficou por último, visto que seria mais difícil o acesso ao lugar e, além disso, houve uma maior dificuldade para combinar um horário, já que o pai dos estudantes estava muito envolvido com várias outros compromissos relacionadas à Igreja, ao sindicato, à homeopatia, à herbalife, dentre outros, o que sugere uma busca pela diversificação dos meios de vida pela família.

Em outra ocasião que voltei à EFA Puris, um ex- estudante da EFA e hoje estudante da UFV me guiou até outros espaços da escola em que se desenvolvem práticas agrícolas, que eu ainda não tivera acesso, formadas por cafezais, pomares e outros cultivos agrícolas. Nesta ocasião o estudante estava na EFA Puris, pois realizava um estágio docente, e me apresentou alguns aspectos importantes em relação às práticas desenvolvidas na escola.

Por fim, no dia 13 de dezembro de 2013, participei do encontro de Articulação entre EFAs e Cursinhos Populares que aconteceu na EFA de Catas Altas da Noruega (essa EFA estava em processo de fundação e as primeiras aulas planejadas para o início de 2014). No encontro foram debatidas questões importantes para a manutenção das EFAs, tais como a organização interna do movimento e comunicação, as dificuldades financeiras e a necessidade de aumentar as reivindicações junto ao poder público, o incentivo à articulação cultural e à formação de monitores, todas as questões concernentes ao movimento da EFA, as quais não temos o objetivo de aprofundar, embora sejam importantes novas contribuições nessa área.

**Apêndice 2 –
Roteiro da EFA Puris de Araponga**

- a) Qual o seu nome, idade, comunidade?
- b) Conte um pouco da sua historia até chegar aqui na EFA. Por que você veio para esta EFA?
- c) Fale um pouco da sua família: quantos irmãos e idade, local de moradia da família, a história da família e do acesso a terra.
- d) Qual a tamanho da terra? Todos querem ficar nela?
- e) O que era cultivado na propriedade de sua família antes de você estudar na EFA? Hoje não tem estas coisas mais? O que é cultivado?
- f) Vendem o que é produzido? Vendem coisas da horta? O que é para o consumo da família?
- g) Como é a participação dos membros da família no trabalho e comercialização dos alimentos? Como é a divisão de trabalho na propriedade?
- h) Quando você está no tempo sócio-familiar, quais são as suas principais atividades? Você realiza alguma atividade proposta pela EFA nesse período?
- i) Como vai pra casa, distancia percorrida, meio de transporte?
- j) Você tem alguma criação ou plantação na propriedade de sua família? Quais os tratos culturais que utiliza nesta criação ou plantação?
- k) Quais as técnicas e tratos culturais que eram utilizados para trabalhar a terra antes de você estudar na EFA? Hoje ainda é feito assim?
- l) Houve alguma novidade na propriedade da sua família após as aulas práticas (práticas agrícolas, práticas zootécnicas, educação ambiental, turismo, extensão rural, agroecologia...) na EFA?
- m) O que você ainda tem vontade de fazer na propriedade de sua família? Existe alguma dificuldade para colocar em prática?
- n) Como a sua família vê/discuti estas questões?
- o) Nos conteúdos escolares e instrumentos pedagógicos (caderno da realidade, visitas de estudo, colocação em comum...) já foi discutido sobre agroecologia? Em quais conteúdos e instrumentos pedagógicos?
- p) E no Caderno da Realidade? Como ele funciona? Ele é útil? Prático? Você pode me emprestar o seu caderno da realidade?
- q) Você está participando do ATER Jovem? O que é? Qual o projeto que desenvolve?
- r) O que você pensa sobre a Agroecologia? O que ela pode ou traz de bom ou de negativo pra sua família e comunidade? O que sua família e comunidade pensa sobre esse assunto?
- s) Como é a paisagem (nascentes, terra, solos, animais, biodiversidade, plantações, arvores, rios) em sua comunidade e na sua propriedade? Alguma coisa mudou no entorno da sua casa (terra, rios, etc), após sua entrada na EFA? Poderia ter algum cuidado a mais com a natureza na sua propriedade e comunidade?
- t) Como são as propriedades dos vizinhos/ comunidade? Qual o tamanho? Eles são proprietários? São proprietários? Meeiros? Como são as relações entre vizinhos? Parentes também estão por perto? Tem alguma relação de troca ou de trabalho com eles?
- u) Você participa de algum grupo ou movimento social (exemplo: grupo de mulheres, associações, grupo de jovens, igreja)? Neste grupo já foi discutido algo sobre a agroecologia?

- v) Você tem planos de continuar morando na roça com sua família? Por quê?
- w) Quais as suas expectativas futuras para viver na roça? Pretende investir em uma nova terra?
- x) Qual o seu projeto de vida após a formação na EFA? Quais os seus sonhos?
- y) A Agroecologia poderia estar em algum dos seus projetos? Como?

Roteiro - EFA Serra do Brigadeiro

- a) Você tem vontade de estudar na EFA Puris? Quais são os motivos que te despertam para seguir os estudos na EFA Puris?
- b) Você tem planos de continuar morando na roça com sua família? Por quê?
- c) Quais as suas expectativas futuras para viver na roça? Pretende investir em uma nova terra?
- d) Em que você acha que a EFA se diferencia da escola da cidade?
- e) Você tem alguma criação ou plantação na propriedade de sua família? Quais os tratos culturais que utiliza nesta criação ou plantação?
- f) Você já ouviu falar em Agroecologia? Onde e quando escutou sobre esse assunto?
- g) Você já estudou sobre Agroecologia na EFA? Em quais conteúdos esse assunto foi discutido?
- h) O que foi feito de novidade na propriedade da sua família após as aulas práticas (práticas agrícolas, práticas zootécnicas, educação ambiental) na EFA?
- i) O que você ainda tem vontade de fazer na propriedade de sua família?
- j) Como é a paisagem (nascentes, terra, solos, animais, biodiversidade, plantações, árvores, rios) em sua comunidade e na sua propriedade? Poderia ter algum cuidado a mais com a natureza na sua propriedade e comunidade?
- k) Você participa de algum grupo ou movimento social (exemplo: grupo de mulheres, associações, grupo de jovens, igreja)? O que já foi discutido sobre a agroecologia?
- l) Qual o seu projeto/planos de vida após a formação na EFA? Quais os seus sonhos?
- m) A Agroecologia poderia estar em algum dos seus projetos? Como?

Apêndice 3-
Tabelas do Capítulo III

Lugar	População rural (1991)	População urbana (1991)	População total (1991)	População rural (2000)	População urbana (2000)	População total (2000)	População urbana (2010)	População total (2010)	População rural (2010)
Brasil	35834485	110990990	146825475	31844926	137953959	169798885	160925792	190755799	29830007
Ervália (MG)	10517	5034	15551	9458	7560	17018	9470	17946	8476
Arapnoga (MG)	6243	1631	7874	5375	2541	7916	3041	8152	5111
Canaã (MG)	4295	1116	5411	3370	1419	4789	1859	4628	2769

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano, 2013.

População residente por situação do domicílio (Percentual)						
Brasil, Mesorregião Geográfica e Município	Situação do domicílio	Ano				
		1970	1980	1991	2000	
Brasil	Urbana	55,94	67,59	75,59	81,25	
	Rural	44,06	32,41	24,41	18,75	
Zona da Mata – MG	Urbana	-	-	69,21	76,68	
	Rural	-	-	30,79	23,32	
Ervália – MG	Urbana	24,82	26,39	32,37	44,42	
	Rural	75,18	73,61	67,63	55,58	
Araponga – MG	Urbana	15,22	16,57	20,71	32,10	
	Rural	84,78	83,43	79,29	67,90	

Fonte: IBGE, 2006.

Lugar	Índice de Gini (1991)	Índice de Gini (2000)	Índice de Gini (2010)
Brasil	0.63	0.64	0.60
Ervália (MG)	0.57	0.67	0.46
Araponga (MG)	0.57	0.50	0.44
Canaã (MG)	0.53	0.57	0.50

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano, 2013.

Brasil, Brasil, Mesorregião Geográfica, Microrregião Geográfica e Município (2006)	Número de estabelecimentos agropecuários (Unidades)		Número de estabelecimentos agropecuários (Percentual)		Área dos estabelecimentos agropecuários (Hectares)		Área dos estabelecimentos agropecuários (Percentual)	
	Não familiar	Agricultura familiar	Não familiar	Agricultura familiar	Não familiar	Agricultura familiar	Não familiar	Agricultura familiar
Brasil	807.587	4.367.902	15,60	84,40	249.690.940	80.250.453	75,68	24,32
Zona da Mata - MG	15.519	70.918	17,95	82,05	1.290.428	930.777	58,10	41,90
Araponga - MG	104	1.308	7,37	92,63	7.097	10.655	39,98	60,02
Ervália - MG	163	1.622	9,13	90,87	7.809	14.622	34,81	65,19

Fonte: IBGE, 2006.

**Apêndice 4 –
Tabelas do Capítulo III com dados referentes aos meios de vidas de estudantes e famílias.**

Estudante/ Escolaridade	Comunidade/ Município	Condição do produtor	Tamanho da Terra	Relação de parentesco ou de troca de dia e de trabalho
Menina (1º ano) 16 anos	São Caetano (Araponga)	Proprietário de uma parte da terra, comprada dos próprios irmãos e mãe, após o falecimento do pai. A lavoura é à meia com a mãe e irmãos da mãe da estudante.	Em torno de 3 hectares	Troca de dia com vizinhos e parentes
(1º ano) 15 anos	Dom Viçosa (Ervália)	Proprietário. Teve uma lavoura à meia até 2011. Já morou no terreno do pai.	Em torno de 2 hectares	Troca de dia com vizinhos. Paga o dia de trabalho pra vizinhos.
(1º ano) 16 anos	São Caetano (Araponga)	Proprietário. Comprou parte das terras do próprio pai e depois adquiriu mais terra. Tem café e milho à meia com vizinhos. Tem os filhos como meeiros.	Em torno de 5 alqueires na propriedade que moram. 2,5 em São Domingos e mais 3 alqueires em São Caetano.	Paga o dia de trabalho pra vizinhos (Antes havia troca de dia).
(1º ano) 15 anos	São Caetano (Araponga)	Proprietário. A mãe herdou a terra em vida. Foram meeiros durante muito tempo do pai e de fazendeiros	Em torno de 2 alqueires	Troca dia com parentes
(1º ano) 15 anos	São Joaquim (Araponga)	Proprietário. A família morava na cidade e comprou a terra em conjunto com outras famílias. Porém, antes de ir para a casa da roça, morou de aluguel na roça.	1 alqueire e uma casa na cidade	Troca de dia com vizinhos. Paga o dia de trabalho pra vizinhos
(2º ano) 19 anos	Serrinha (Araponga)	Proprietário. O pai comprou a terra do próprio pai e foi meeiro dele. São meeiros de outra propriedade. O irmão é meeiro de uma fazenda.	2 alqueires	Troca dia com parentes
(2º ano) 17 anos	Serrinha (Araponga)	Proprietário, herança da mãe. Esta herdando uma terra do pai que faleceu. Meeiro na fazenda.	3 alqueires (a irmã mora)	Troca dia com parentes e vizinhos. O estudante e o pai trabalham por dia em fazenda – trabalho remunerado.

(2º ano) 16 anos	Tiririca (Canaã)	Proprietário. O pai foi meeiro do próprio pai. Comprou terras em conjunto com os irmãos. Depois trabalhou à meia com um irmão e está comprando a parte desse. Possui meeiros.	7 ha na Tiririca e 7 ha na comunidade Marcela.	Troca de serviço com vizinhos (trator, secador de café). Tem meeiros em outra propriedade.
(2º ano) 19 anos	Tiririca (Canaã)	Proprietário. O pai foi meeiro do próprio pai. Comprou terras em conjunto com o irmão. Depois trabalhou à meia com um irmão e está comprando a parte dele. Tem meeiros.	7 ha na Tiririca e 7 ha na comunidade Marcela.	Troca de serviço com vizinhos (trator, secador de café). Tem meeiros em outra propriedade.
(2º ano) 17 anos	São Caetano (Araponga)	Proprietário. Uma parte é herança e a outra foi comprada. Foram meeiros durante muito tempo. Já foram meeiros dos pais.	1 alqueire.	Troca dia com parentes e vizinhos
(3º ano) 19 anos	Córrego da Santa Cruz (Ervália)	Meeiros do irmão e avô (moram na terra do irmão do pai) e adquiriu uma terra em 2012 (Proprietário).	6 há - a propriedade que moram. Em torno de 3 há, a propriedade que adquiriu.	Troca dia com parentes

Estudante/ Escolaridade	Produção para o consumo próprio	Produção para venda
(9º ano - EFASB). Menina. 14 anos	Lavoura de café, plantação de mandioca, bananeira, frutas, alguns legumes, plantação de feijão e milho.	-
(9º ano - EFASB). 15 anos	Café, milho e feijão. Couve, verduras, poucos pés de fruta. Vaca, galinha e pato.	Café, Feijão, leite e ovo (excedente).
(9º ano - EFASB). Menina. 15 anos	Feijão, milho, café. Horta, fruta, laranja, limão.	-
(9º ano - EFASB). Menina. 14 anos	Café, milho, feijão, cana	-
Menina (1º ano). 16 anos	Café, feijão, milho. Horta, fruta, mexerica, laranja, acerola, limão, manga, abacate. Galinha, porco.	Café e o feijão
(9º ano - EFASB). Menina. 14 anos	Já teve galinha, porcos, feijão, milho. Hoje é só horta e pomar.	Já vendeu Feijão. • Pais são monitores da EFA

(1º ano). 15 anos	Café, milho, feijão. Tomate, cenourinha, alface, couve, repolho, azedinho e eucalipto. Galinha, pato, porco, boi, peixe. Batata, inhame, bananeira, soja, milho de pipoca, pêssego, pera, jabuticaba, pé de mamão e coco.	Café, milho feijão. Vendia quiabo. Leite, queijo, eucalipto, peixe, muda de café. (ovo, porco, milho, fruta excedente). <ul style="list-style-type: none"> • Tem uma venda em casa.
(1º ano). 16 anos	Café, milho, feijão, Horta, inhame mandioca, pimentão, tomate, cenourinha, pimenta, quiabo, jiló. Frango de granja, galinha poedeira, porco caipira. Laranja, mexerica pocam, pera, carambola, pêssego, acerola. Alface, cebola.	Café, feijão. Milho (excedente).
(1º ano). 15 anos	Alface, couve, beterraba cenourinha, couve, repolho, arvores frutíferas, manga goiaba, pera, uva, mexerica, cajá-manga, milho, eucalipto, café e feijão. Cabrito, peixe e a apicultura. Galinhas, milho, batata, alho, farmácia natural (alcachofra), pato, codorna, abacate, banana.	Café. Vendia artesanato de palha de café, de biscuit. Alface (horta, excedente). <ul style="list-style-type: none"> • Pai tem uma oficina de carros.
(1º ano). 15 anos	Legumes e verduras: laranja goiaba mexerica, alface, couve almeirão, capisova, café, feijão, milho eucalipto. Gado de leite, peixe. Manga, ameixa, acerola, romã. pêssego, banana, mandioca, inhame, limão Taiti e o rosa, Cebolinha, almeirão, cenourinha, beterraba, tomate, a baroua, maça. Planta pra chá. Galinha poedeira.	Café. Feijão (excedente). <ul style="list-style-type: none"> • Pai é pedreiro.
(2º ano). 19 anos	Café, roça branca (milho, feijão, algodão), legumes, verduras, frutas. Galinhas.	Café e feijão.
(2º ano). 17 anos	Café, eucalipto, milho, feijão, hortaliças, banana, eucalipto, pomar. Boi, peixe, cabrito. Porco. Mandioca, cana palmeira, plantas medicinais, mel.	Café, eucalipto. Boi, peixe, cabrito. Milho, feijão. (abacate e gado de corte no futuro). (banana, horta, polvilho, ovo vendia o excedente).
(2º ano)	Café, eucalipto, milho, feijão, hortaliças, banana, eucalipto, pomar.	Café, eucalipto, boi, peixe,

16 anos	Boi, peixe, cabrito. Porco. Mandioca, cana palmeira, plantas medicinais, mel.	cabrito. Milho, feijão. (abacate e gado de corte no futuro). (banana, horta, polvilho, ovo vendia o excedente).
(2º ano). 19 anos	Café, milho, feijão, eucalipto, banana, fruta, mandioca, não tem horta, cebolinha e couve (mudaram há 2 meses), coqueiro, palmito, ameixa, pêssego, galinha	Café milho e feijão. (milho e feijão excedente).
(2º ano). 17 anos	Hortaliças em geral, frutas, feijão, milho, café, couve, alho, cenoura, alface, repolho e cebolinha salsa, almeirão e batata, cebolinha, alho, Mandioca, batata, cenoura couve taioba chuchu galinha laranja, mexerica, laranja, cenoura, manga, café, abacate, galinha, feijão.	Café, milho e feijão. Banana (paga contribuição da EFA). Pai é pedreiro Ovos.

*As informações foram fornecidas pelas famílias e estudantes durante as entrevistas no meio escolar e sócio familiar, contudo, consideramos que os itens acima apontados não representam toda a variedade de cultivos para o consumo próprio, apenas uma parte, já que muitas vezes acontece de os entrevistados não lembrarem de toda diversidade que compõe o sítio no ato da entrevista.

Estudante / Escolaridade	Comunidade Município	Composição da família	Expectativas da família para morar no campo (visão do estudante)
(9º ano - EFASB). Menina. 14 anos.	Córrego da Santa Cruz (Ervália)	3 irmãos: o 1º casado trabalha na EFASB e (projeto ATER), mora em uma comunidade próxima (meeiro). 2º estuda na EFA Puris (José Dias) e o 3º (mais novo) estuda na EFASB, ambos moram com a família.	A estudante: estudar e trabalhar na cidade, morar na roça, dar aula na EFA.
(9º ano -EFASB). 15 anos	Dom Viçosa (Ervália)	Uma irmã mais nova, mora com família.	Família: sim. O estudante: sim.
(9º ano - EFASB). Menina.15 anos.	Serrinha. (Araponga)	Não tem irmãos.	Pai: não sabe. Mãe: não. A estudante: não. (dar aula em EFA).
(9º ano - EFASB). Menina. 14 anos.	Dom Viçosa (Ervália)	2 irmãos e 1 irmã: 2 irmãos estudaram na EFASB e moram com a família. A irmã casou, e mora em Juiz de Fora.	Pais: não sabe. Irmãos: não sabe. Irmã: não. A estudante: não.
Menina (1º ano).	São Caetano	2 irmãos mais novos, moram com a família.	Pais: sim.

16 anos.	(Araponga)		Irmãos: não sabem. A estudante: não.
(1º ano). 15 anos.	Dom Viçosa (Ervália)	1 irmão mais novo, estuda na EFASB	Pais: sim. Irmão: Não sabe. O estudante: quer sair pra estudar e voltar, dar aula em EFA.
(1º ano). 16 anos.	São Caetano (Araponga)	3 irmãos e 1 irmã. Os dois irmãos são casados e moram na cidade Araponga, têm uma loja de produtos agrícolas na cidade e uma lavoura de café no terreno dos pais. A irmã mora em Viçosa durante uma quinzena do mês (cidade), e, é monitora na EFA Puris (Araponga) durante a outra quinzena. (A avó mora junto com a família)	O estudante: quer estudar e ir para roça final de semana. Adquirir terra e se não der certo, os estudos. Pais: sim. Irmão mais velho: não. (trabalha na oficina e na loja de produtos agrícolas na cidade). Irmão 2: sim. (mora na cidade, mas trabalha na roça e na loja de produtos agrícolas). Irmã mais velha: não. (não para trabalhar)
(1º ano). 15 anos	São Caetano (Araponga)	1 irmão (mais velho) e 1 irmã (mais nova). O irmão já estudou na EFASB. Ambos moram com a família.	Pais: sim. Irmãos: sim. O estudante: sair pra estudar e trabalhar e retornar.
(1º ano). 15 anos	São Joaquim (Araponga)	2 irmãos: 1 (mais velho) mora no Centro de Araponga (trabalha com o pai na oficina) e o outro (mais novo) mora com a família e estuda na EFA de Jiquiri.	Pais: sim. (mas vai tentar universidade). Irmão mais novo: sim. Irmão mais velho: não. O estudante: sim.
(2º ano). 19 anos	Serrinha (Araponga)	3 irmãos e 1 irmã: a irmã fica parte da semana na casa da avó na cidade e estuda. Todos moram com a família. Os 2 mais novos estudam na EFASB.	Pais: sim. (tem vontade de estudar mais). Irmãos: não sabe. Irmã: não. O estudante: sim.
(2º ano). 17 anos	Serrinha (Araponga)	2 irmãs: as duas são casadas. 1 mora no terreno do pai, a outra mora em outro terreno por contrato e toma conta da casa.	Pais: sim. (tem vontade de estudar mais, dar aula em EFA). Irmã 1: não (quer ir pra cidade). Irmã 2: sim. O estudante: sim.
(2º ano). 16 anos	Tiririca (Canaã)	1 irmã e 2 irmãos: 1 irmão estuda na EFA Puris. Todos moram com a família. (A avó mora junto)	Pais: não (vai pra Viçosa ou SP, trabalha com Herbalife). Irmão: sim. Irmão mais novo: não sabe.

			Irmã: não (vai casar e mudar pra cidade). O estudante: sim. Uma casa na roça e uma na cidade.
(2º ano). 19 anos	Tiririca (Canaã)	1 irmã e 2 irmãos: 1 irmão estuda na EFA Puris. Todos moram com a família. (A avó mora junto)	Pais: não (vai pra Viçosa ou SP, trabalha com Herbalife). O estudante: sim Irmão mais novo: não sabe Irmã: não (vai casar e vai pra cidade) Irmão: não sabe
(2º ano). 17 anos	São Caetano (Araponga)	1 irmão mais novo. Mora com a família.	Família: sim. O estudante: sim. (estudar mais).
(3º ano). 19 anos	Córrego da Santa Cruz (Ervália)	2 irmãos e 1 irmã: o 1º casado trabalha na EFASB e (projeto ATER), mora em uma comunidade próxima (meeiro). O 2º estuda na EFASB e o 3º (mais novo) estuda na EFASB, ambos moram com a família.	Mãe: sim. Irmão (mais velho): sim. Pai: não. Irmão mais novo e irmã: não. O estudante: sim. (fazer universidade e voltar pra roça, dar aula em EFA).

Apêndice - 5
Quadro do Capítulo IV

Quadro 1:
Síntese das práticas apontadas pelos estudantes, que eles aprenderam nas EFAs e aplicaram nas unidades familiares⁶¹

Estudante	Práticas realizadas⁶²	Práticas a serem realizadas
(9º ano - EFASB). Menina. 14 anos.		<ul style="list-style-type: none"> • EM (microorganism Eficiente). • Implantar uma horta: -comercializar flores e mudas.
(9º ano -EFASB). 15 anos.	<ul style="list-style-type: none"> • Composto orgânico. • “Plantar varias verduras num lugar só, por exemplo, planta em um canteiro pé de couve e entre esses pé de couve pode plantar outras coisas” • Plantação de bananeira 	<ul style="list-style-type: none"> • Biofertilizante. - utilizar no quintal ou na lavoura.
(9º ano – EFASB). Menina. 15 anos.	<ul style="list-style-type: none"> • “Aprendi a plantar mudinha em vasilinha” • Composto orgânico 	
(9º ano - EFASB). Menina. 14 anos.	“Homeopatia na agricultura que eu aprendi, ai falei com meus pais e eles fizeram”.	
Menina (1º ano). 16 anos.	<ul style="list-style-type: none"> • Piscicultura – projeto ATER. • Mandala na horta. • Homeopatia pra combater formiga na horta e controle de pulgão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Piscicultura – projeto ATER.
(1º ano). 15 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Horta: - Composteira, - Rotação de culturas. - “trabalho na terra de forma agroecológica também”. - Adubo com esterco de boi (do vizinho). - Enxertia de uva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apicultura – projeto ATER. • Projeto relacionada à parte de turismo.

⁶¹ É válido considerar que algumas das práticas apontadas neste quadro foram retiradas do capítulo ‘mapas mentais e Agroecologia’, haja vista que estas práticas só foram identificadas pelos estudantes a partir do desenho do mapa mental, e, portanto, o mapa ativou uma parte da memória dos estudantes que não fora ativada nas entrevistas.

⁶² As partes em cinza foram destacadas, por apresentar práticas que já não acontecem mais segundo alguns dos estudantes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Apicultura – projeto ATER. 	
(1º ano). 16 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Piscicultura – projeto ATER. • Projeto escrito. • Horta: horticultura. <ul style="list-style-type: none"> - manejo -cobertura -compostos orgânicos • Apicultura • Época de plantio. • Terra propicia para cada planta na agricultura. • O clima, quando plantar, que época. • Diversificação com mudas de frutas e verduras 	<ul style="list-style-type: none"> • Piscicultura – projeto ATER <ul style="list-style-type: none"> - melhorar mais o tanque de peixe. • a construção de tambor do pai (para o coral da escola). • Apicultura.
(1º ano) 15 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Matéria relacionado ao campo. • Técnicas de veterinária com aula de zootecnia <ul style="list-style-type: none"> - a mexer com os animais, - curar alguma criação, - saber o que os animais estão precisando, - alimentação • Adubação de composto. • Sistema de irrigação na horta. • Horta medicinal. • Um quebra vento que é feito com plantio de bananeira na lavoura alta. • Cafeicultura – Projeto ATER. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apicultura. • Horta medicinal. • Composto. • Pomar agroecológico.
(1º ano). 15 anos	<ul style="list-style-type: none"> • “Plantar vários tipos de plantas diferentes”. • Mexer com abelha – apicultura. <ul style="list-style-type: none"> - “manejo que tem pra fazer abelha, não pode ficar muito perto de água”. • Piscicultura. <ul style="list-style-type: none"> - fazer cerca de bambu. - Mostrou também plantar as arvores frutíferas o tamanha da fundura que a gente tem que furar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de cabrito – projeto ATER - aumentar a criação <ul style="list-style-type: none"> • Tentando fazer a fossa séptica em casa.
(2º ano). 19 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Na horta <ul style="list-style-type: none"> -rotação de culturas, 	<ul style="list-style-type: none"> • Avicultura <ul style="list-style-type: none"> - criação de galinha poedeira.

	<ul style="list-style-type: none"> -quantidade de verdura, - o modo de manejo da horta, - diversificação -quantidade certa • Piscicultura -No tanque o modo de jogar ração -mediação da agua, -temperatura -esterçamento do tanque, -balanceamento da ração e quantidade • Análise de solos -plantas indicadoras, • Adubo orgânico (esterco da galinha, gado) • Café consorciado com milho e feijão 	
(2º ano). 17 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Composto • Sistema de gotejamento • “quando eu acho um pé de fruta novo eu vou ranco planto”. • Lavoura (café do estudante e mãe): - bananeiras pra quebra vento, - rotação de cultura com feijão, pretende plantar outras culturas no meio desta lavoura, - faixa de contensão pra conter a erosão, • Horta: - Utilização de caldas com cinzas, pra combater o fungo - Rotação de culturas • Pomar: - compostagem (com esterco de galinha, boi e restos de palha). • Jogar cinza, pra matar pulgão, • Controle biológico pra matar pulgão • Plantas medicinais • ‘Plantar aquelas couve em cova, mais organizado, poda as bananeira e limpar. “Banana, cana, mandioca, tudo misturado”. • “Urina de vaca, pulverizar o pé de mexerica, mata os pulgão”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema pra armazenar agua o ano inteiro, com bomba ou caixa d’água. • Implantar um apiário. • Piscicultura – Projeto ATER. mexer com criação de gado leiteiro, criação de pequeno e médio porte, • Cafeicultura • Cunicultura • Roça branca
(2º ano). 16 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Rotação de cultura, nas hortaliças e na propriedade. • Adubo orgânico aproveitando o esterco da galinha e frango de granja. 	<ul style="list-style-type: none"> • Piscicultura – Projeto ATER

	<ul style="list-style-type: none"> • Cobertura verde. 	
(2º ano). 19 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Caprinocultura -Pequena coberta feita de engradado, o esterco escorre pra horta e lavoura; -Combate ao carrapato, homeopatia; • Degustação de café, • Apiário • Composta orgânico. • Controles de doença que dá em boi, ou outro animal • Pomar: -Pulveriza com remédio orgânico - Esterco do cabrito, galinha e porco - homeopatia para o controle de abelhas e formigas, caldas naturais feitas em casa - Calda bordaliza e EM (Microorganismo Eficiente) / utiliza apostila da escola <ul style="list-style-type: none"> • Apicultura – projeto ATER 	<ul style="list-style-type: none"> • Piscicultura • Apicultura – projeto ATER • “Montar um aras ou curral pra poder mexer com vaca de leite esses trem assim, gado de corte, menos café e mais boi”.
(2º ano). 17 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Saber manejar cuidar de animais e plantações, • Composto orgânico • Planta milho e feijão consorciado com café • Plantou palmito e árvores para a preservação - manejo agroecológico • Planta frutas 	<ul style="list-style-type: none"> • Piscicultura – projeto ATER.
(3º ano) 19 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de bananeiras, -limpar bananeira, • Plantio de mandioca, plantio de milho, • Espaçamento mais adequado, • Café consorciado com bananeiras e outras frutas - planta feijão e milho intercalado - cobertura verde • Feijão de porco, para recuperar o solo • Hortaliças: - rotação de culturas, - Insumos orgânicos (esterco que adquiri com o vizinho) - EM. (Microorganismo Eficiente) • Rotação de culturas milho e feijão. • “Algum, de vez em quando, quando algum animal está com problema a gente 	<ul style="list-style-type: none"> • Avicultura (galinheiro) - Projeto ATER. • “Não usar mais herbicidas. E uma outra coisa que eu quero fazer é plantar mais bananeira na lavoura de café, e tentar evitar também o uso de adubo químico, pra fazer um processo de transição pra produzir café orgânico”. • “Pretendo não trabalhar com prioridade na cafeicultura, mas produzir mais diversidades de produtos”.

	<p>usa algum conhecimento que aprendeu aqui para solucioná-los”.</p> <ul style="list-style-type: none">• Plantio de leguminosas para melhorar o solo, e servir como cobertura verde• Compostagem• Avicultura (galinheiro) - Projeto ATER: não é cercado, está na área das bananeiras. A galinha se alimenta da banana, e consome menos milho. E a matéria orgânica proveniente da galinha é utilizada como adubo orgânico para as bananeiras.• Experiências:<ul style="list-style-type: none">- plantas leguminosas pra recuperação de solos,- Plantio consórcio.- Sistema de plantio de arvore no meio da lavoura pra sombreamento.	
--	---	--

